EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA DA PESQUISA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS 2

Aline Ferreira Antunes
(Organizadora)

Ano 2021

EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA DA PESQUISA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS 2

Aline Ferreira Antunes
(Organizadora)

Ano 2021

Atena
Editora

Atena
Editora

Epistemologia e metodologia da pesquisa interdisciplinar em ciências humanas 2

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Luiza Alves Batista
Correção: David Emanoel Freitas
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadora: Aline Ferreira Antunes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E64 Epistemologia e metodologia da pesquisa interdisciplinar em ciências humanas 2 / Organizadora Aline Ferreira Antunes. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5706-852-6
DOI 10.22533/at.ed.526210803

1. Epistemologia. 2. Ciências Humanas. I. Antunes, Aline Ferreira (Organizadora). II. Título.
CDD 121

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

A obra apresenta pesquisas em andamento e concluídas em diversas regiões do Brasil, como Bahia, Rio de Janeiro, Pernambuco, Roraima, Amazonas e São Paulo, além de uma pesquisa em Córdoba, trazendo amplas discussões sobre os mais diversos temas: educação, geografia agrária, gênero, saúde, higiene, moda, direito e religião.

O segundo volume traz pesquisas principalmente nas áreas de educação, gênero e religião. Do capítulo 1 ao 7 temos textos que discutem a educação brasileira em diversos aspectos: a alfabetização não escolar (Capítulo 1), o papel do coordenador pedagógico na educação infantil (Capítulo 2), as políticas de expansões das Instituições de Ensino Superior (IFEs) no capítulo 3.

Os capítulos 7 e 8 fazem a ligação deste tema com pesquisas dedicadas à temática gênero, trazendo discussões sobre uma educação voltada à sexualidade e de uma educação inclusiva a partir da problematização do conceito de gênero.

O capítulo 9 é dedicado ao estudo da presença feminina nas Forças Armadas. Temos também um capitulo dedicado à abordagem da construção da identidade profissional de gestoras (capítulo 10), a saúde de mulheres lésbicas e bissexuais inviabilizadas na medicina (Capítulo 11). O capítulo 12 por sua vez traça uma historicidade da homossexualidade desde a pré-história problematizando as interpretações a respeito do termo.

Do capítulo 13 em diante temos discussões mais próximas da religião com pesquisas que problematizam o gênero e a religião como marcadores históricos (Capítulo 13), o aconselhamento pré-nupcial (Capítulo 14), a iconoclastia da religião ocidental a partir de Gilbert Durant (Capítulo 15) e a educação cristã segundo a *Divini Illius Magistri* (Capítulo 16).

O volume II da obra “Epistemologia e Metodologia da Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas 2” conclui com um capitulo de autoria de Ana Paula Dias e Isamara Freire a respeito da modelagem contemporânea e as técnicas de tricô a partir de lã reciclada e fios 100% de lã voltadas ao vestuário feminino.

O terceiro volume é dedicado a temas mais diversificados, trazendo pesquisas nas áreas de ciências agrárias e geografia, história (patrimônio, urbano) e saúde (corpolatria, enfermagem, medicina).

O primeiro capítulo dedica-se a explorar as políticas públicas na agricultura camponesa, já o segundo trata da recamponeização no Vale do Jauri. Também encontramos um capítulo dedicado à explorar o cultivo monocultural (plantio de uma só cultura) transgênica, fundamentado nas discussões de Capra e Morin.

O capítulo 4 por sua vez, de autoria de Rogério da Silveira, aborda novos métodos de pensar a gestão metropolitana. Em seguida temos uma discussão sobre interdisciplinaridade no campo da economia política a partir da epistemologia da palavra.

O capítulo 6 demonstra o compromisso da Atena Editora em estabelecer relações internacionais, um texto em língua estrangeira (espanhol) dedicado à exploração da fronteira interétnica no sul de Córdoba, dos autores argentinos Ernesto Olmedo e Marcela Tamagnini.

O capítulo 7, Tensões entre governo e terceiro setor no Brasil - uma análise do discurso midiático aborda as políticas públicas que envolvem o 3º setor.

O oitavo capítulo do livro dedica-se ao estudo da integração da América do Sul e o meio ambiente na região amazônica por meio de um método qualitativo bibliográfico-documental para analisar as construções das usinas hidrelétricas de Santo Antônio e Jirau no Rio Madeira, em Roraima.

Os capítulos 9 a 11 abordam discussões sobre a preservação do espaço urbano, um versa sobre o edifício Caiçara em Recife, outro trata dos jardins românticos do início do século passado na cidade de Vitória, especificamente o parque Moscoso e a praça João Clímaco e o último retrata a paisagem urbana nas construções do entorno da Escola Técnica de São Paulo.

O capítulo 12 e 13 tratam de pesquisas desenvolvidas no Rio de Janeiro, porém com recortes temporais e espaciais diferentes. Enquanto um trata de uma pesquisa sobre as tradições medicinais da comunidade quilombola de Cruzeirinho (Rio de Janeiro), outra trata da higiene pública na cidade de Rio de Janeiro à época do Império, por meio de uma pesquisa histórico documental.

Os capítulos seguinte investigam questões relacionadas à saúde. Em “Os riscos ergonômicos no cotidiano das equipes de enfermagem” e “Resistência emocional e empoderamento no salvar vidas: experiências de um enfermeiro emergencista no SAMU”, podemos ler pesquisas que problematizam e relatam a importância da enfermagem, capítulos altamente atrelados ao atual momento de enfrentamento à pandemia causada pelo COVID-19.

O penúltimo capítulo da obra trata dos padrões de beleza reforçados pelas mídias digitais com foco nos conceitos de Corpolatria e refletindo sobre as Histórias em Quadrinhos (HQs) da Turma da Mônica e as representações do corpo nesta mídia específica.

O último capítulo da obra trata da surdez unilateral trazendo embasamentos jurídicos sobre o assunto.

Aline Ferreira Antunes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

NARRATIVAS DE MIGRANTES: EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO "NÃO ESCOLAR"

Data de aceite: 01/03/2021
Data da submissão: 15/12/2020

Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro
Universidade Católica de Santos – UNISANTOS
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
https://orcid.org/0000-0002-1314-798X

Valdilene Zanette Nunes
Universidade Católica de Santos – UNISANTOS
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
https://orcid.org/0000-0003-4818-6441

RESUMO: Este estudo tem por base reflexões acerca das narrativas colhidas em uma pesquisa de mestrado e utilizadas no processo de alfabetização de migrantes (BAKHTIN, 1993). O problema da pesquisa refere-se ao circuito perverso de exclusão social: sobrevivência, trabalho, desejo de estudar e a sobrevivência, tendo como referencial teórico a perspectiva crítica e freireana. Como forma de recolha de dados, foram utilizadas as abordagens de pesquisa-ação e das narrativas dos sujeitos envolvidos no sentido do caráter participativo, democrático e contribuição à mudança social, além de grupo focal e entrevistas para a coleta das narrativas das histórias de vida escolar. Nos resultados da pesquisa, observa-se que os migrantes revelam o desejo de estudar na escola formal, no entanto estão inseridos numa organização educativa no local de moradia, não convencionalmente escolar, no próprio espaço dos sujeitos, num processo educativo que rompe com os critérios de tempo e espaço rígidos. Espera-se que as histórias coletadas possam contribuir com a investigação da pesquisa em narrativas quanto à compreensão e à significação que migrantes investigados apresentam em relação à experiência de alfabetização "não escolar" (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização "não-escolar", Narrativas, Migrantes.

MIGRANT NARRATIVES IN THE "NON-SCHOOL" LITERACY EXPERIENCE

ABSTRACT: This text is based on reflections about the narratives collected for a master's research and used in the process of migrant literacy (BAKHTIN, 1993). The research problem refers to the perverse circuit of social exclusion: survival, work, desire to study and survival, having as a theoretical framework the Paulo Freire's critical perspective. For data collection, we used the action-research approach and the narratives from the subjects, based on a participatory, democratic character and of contribution to social change, as well as the focus group and interviews for the collection of narratives about the school life. The results show that migrants reveal the desire for formal education, but, on the other hand, they are inserted in an unconventional educational organization in their residential surroundings, in an educational setting that breaks with the time and space criteria. We hope that the collected stories can contribute to the investigation of

narrative research regarding the understanding and meaning that the present investigated migrants show concerning the “non-school” literacy experience (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).
KEYWORDS: Non-school literacy, Narratives, Migrants.

NARRATIVAS DE MIGRANTES: EXPERIENCIA DE ALFABETIZACIÓN “NO ESCOLAR”

RESUMEN: Este estudio está basado en reflexiones acerca de las narrativas recolectadas de una investigación de maestría y utilizadas en el proceso de alfabetización de migrantes (BAKHTIN, 1993). La problemática de la investigación se refiere al círculo perverso de la exclusión social: supervivencia, trabajo, deseo de estudiar y la supervivencia, teniendo como referencial teórico la perspectiva crítica y freireana. Como forma de recolecta de datos, fueron utilizados procedimientos de investigación-acción y de las narrativas de los sujetos involucrados cuanto al carácter participativo, democrático y contribución al cambio social, además de grupo focal y entrevistas para recolectar las narrativas de las historias de vida escolar. En los resultados de la investigación, se observa que los migrantes demuestran el deseo de estudiar en la escuela formal, sin embargo están inseridos en una organización educativa en el sitio de su vivienda, no convencionalmente escolar, en el propio espacio de los sujetos, en un proceso educativo que rompe con los criterios de tiempo y espacios rígidos. Se espera que las historias recolectadas puedan contribuir con la investigación del estudio en narrativas cuanto a la comprensión y a la significación que migrantes investigados presentan en relación a la experiencia de alfabetización “no escolar” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).
PALABRAS CLAVE: Alfabetización “no-escolar”, Narrativas, Migrantes.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo – de cunho investigativo – foi elaborado a partir de experiências vivenciadas por migrantes e suas narrativas que demonstravam o desejo desse grupo em aprender a ler e escrever. O cenário dessa experiência, vivenciada por uma das pesquisadoras, teve como atores: Sebastiana, Francisca, Luiza, Palmira, Severina, Maria das Graças, Eliete, Judite, Luzia, Aurinete e Domingos (nomes fictícios escolhidos pelos migrantes)[1].

Ao ressaltar a alfabetização “não-formal”, procura-se retratar uma experiência que aconteceu fora do prédio institucionalizado de forma desburocratizada em relação aos ritos e às grades escolares, com ajustes à realidade da vida de trabalho dos sujeitos investigados, mas originada de uma ação institucionalizada, desenvolvida por uma educadora formada segundo padrões oficiais e pertencente ao quadro de magistério da rede pública. Portanto, apresentava aspectos teórico-metodológicos indispensáveis à

1. Esse estudo é um recorte sistematizado de um dos aspectos apresentados na dissertação intitulada “Trabalho, inclusão social: trajetórias de migrantes inseridos na comunidade do Areião na cidade de Guarujá/SP”, defendida na Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) em 2008. Vale destacar que a pesquisa teve financiamento do Governo Estadual de São Paulo/ Secretaria de Educação.

mediação no processo de apropriação da leitura e da escrita, especialmente, no que se refere ao atendimento das características e das necessidades dos educandos. Assim, por hipótese, seus instrumentos e procedimentos poderiam ser usados, também, pela chamada instrução oficial (CACEMIRO, 2008).

Entende-se que o processo de alfabetização pode acontecer independente do *locus* de atuação do educador, uma vez que tal processo não está ligado a uma institucionalização, mas a outros aspectos, alguns dos quais serão explorados ao longo deste estudo.

Os estudantes que participaram dessa experiência são todos adultos (homens e mulheres) não alfabetizados, migrantes da região nordestina brasileira e, como forma de garantir a objetividade na linguagem, serão tratados pelo termo “migrantes”. Quando houver necessidade de algum tipo de discriminação, serão utilizados os codinomes já mencionados e que foram escolhidos pelos próprios estudantes.

As aulas, organizadas e sistematizadas para o acompanhamento do processo de alfabetização intitulada por “encontros-aula”, enfatizavam o caráter dialógico e horizontal da concepção pedagógica adotada.

Com o favorecimento do caráter dialógico adotado nos “encontros-aula”, os migrantes narravam as dificuldades sociais que os impediam de ter acesso à escola, problemas ligados à questão de gênero, do trabalho infantil e à luta pela sobrevivência em suas localidades de origem e na região migrada. Muitos poderiam ser os caminhos para o encaminhamento da pesquisa, mas o que gerava questionamento naquele momento era tratar da compreensão que os sujeitos desvelaram em relação à experiência de “alfabetização não-escolar” ligada às representações, que se construíram nas vivências de vida e no desejo de transformação social a serem oportunizados por meio da leitura e escrita. Segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015), as narrativas precisam ser tratadas no âmbito do sentido, compreensão e significação dada pelos próprios sujeitos.

O texto procurará contextualizar espaço/tempo da pesquisa; referencial teórico; procedimentos metodológicos; dos dados à análise dos resultados, sendo que as considerações finais apresentam as possibilidades/limitações na experiência de alfabetização “não escolar” e no uso de narrativas na alfabetização

Uma das pesquisadoras é descendente de nordestinos não alfabetizados e, portanto, está ligada à situação de marginalização social, envolvida no problema. Assim, reconhece que as narrativas de migrantes não escolarizados ainda carregam o peso das influências intersubjetivas e as possibilidades de construção e compreensões acerca dessa experiência.

Espera-se que a exposição das narrativas de experiências do vivido, na alfabetização “não escolar” de migrantes, possa contribuir com a investigação quanto à compreensão e significação que migrantes apresentaram em relação à experiência de alfabetização “não escolar” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

2 | DA EXPERIÊNCIA DA ALFABETIZAÇÃO "NÃO-ESCOLAR"

A experiência de alfabetização "não escolar"[2] foi realizada em um barracão na periferia da cidade de Guarujá- SP, num canteiro de obras situado na Vila Areião. Esse era o local no qual eram depositadas as ferramentas da obra e, no contraturno, no final da tarde e no período noturno, aconteciam os "encontros-aula" de alfabetização.

Tratava-se de uma ação de reestruturação urbana do Programa HABITAR BRASIL/ Banco Interamericano de Desenvolvimento (PHB/BID) para reurbanização da Vila Rã, Sossego e Areião na cidade de Guarujá- SP. Esta área era ocupada por um aglomerado único de barracos com vielas estreitas e, devido a essa situação, o projeto apresentava justificativa da escolha da área, objetivos, metas, diagnóstico, participação comunitária, detalhamento das ações e identificação dos meios necessários para atingi-las, cronograma e custos.

Para a reestruturação urbana dessa localidade, foram retiradas pessoas de domicílios precários para a concessão da "posse" de um pequeno apartamento e sem escritura oficial, levando, assim, a comunidade local a uma nova organização urbana, novos traçados de ruas, implantação de sistema de abastecimento de água e de esgoto com a obra especial de estação elevatória de esgoto, sistema de drenagem pluvial, sistema viário e de lixo, rede de distribuição de energia elétrica, trabalhos com participação comunitária, ambiental e os projetos educativos de curta duração (CACEMIRO, 2008).

Entretanto, havia razões intrínsecas ao interesse pelo desenvolvimento de área urbana invadida devido à condição de exclusão imobiliária e ao assentamento subnormal de migrantes em áreas periféricas da cidade ligadas à ausência de políticas sociais os interesses econômicos relacionados ao empréstimo e juros bancários.

No bojo dessa situação, estavam previstas ações socioeducativas na comunidade que deveriam ser oferecidas aos moradores num formato de campanha, visando à geração de renda e combate à miséria, aludindo à ideia de que haveria mudanças nas condições culturais, históricas, sociais e econômicas dos migrantes. A inserção de projeto de alfabetização ocorreu durante a reestruturação urbana por um período, com terminalidade e sem adoção de política de estado; portanto, sem propor uma resolução para o problema. Tratava-se de uma exigência contratual firmada entre o BID e a Unidade Executora: o governo municipal de Guarujá.

Os assistentes sociais contratados e os da prefeitura do município de Guarujá-SP fizeram o cadastramento dos moradores das vilas do Sossego, Areião e Rã e, com os dados levantados, comprovaram que havia população de migrantes não-alfabetizados. O governo municipal assumiu a responsabilidade de implantar as atividades socioeducativa, como, por exemplo, aulas de artesanato, com reaproveitamento de materiais recicláveis,

2. O uso do termo "não-escolar" está sendo utilizado porque aconteceu fora do prédio institucionalizado como escolar, mas ação de implementar projeto partir da secretaria e assistência social e da educação do município" (CACEMIRO, 2008)

ao lado das aulas de alfabetização. Inicialmente, seria, simplesmente, a inserção de um professor alfabetizador ou um voluntário, pois não havia a exigência de um profissional qualificado.

Dessa forma, em 2003, iniciou-se o trabalho pedagógico de alfabetização que durou cinco anos e foi finalizado em 2008. A princípio, o trabalho pedagógico não estava relacionado à investigação de pesquisa na pós-graduação *stricto sensu*, com objeto, problema e objetivos definidos num projeto de pesquisa para uma dissertação.

Para a organização dos "encontros-aula", foram formados dois grupos, um com vinte e outro com vinte e cinco migrantes, todos oriundos do nordeste brasileiro. Eram atendidos homens e mulheres do bairro, totalizando quarenta e cinco migrantes, distribuídos em dois turnos. Essa separação foi feita de acordo com as informações colhidas na matrícula sobre os horários de trabalho dos migrantes, com a disponibilidade de horário para o estudo e com os diálogos nas rodas de conversa foram feitos os ajustes para desburocratizar o atendimento. Assim, foram organizados dois grupos: o das 17h às 19h, para os mais idosos e os alunos com necessidades especiais; e o das 19h30 às 21h30, para os que tinham problemas com horário de trabalho; "os encontros-aula" duravam duas horas.

Estes não foram os únicos ajustes, pois houve também adequações curriculares, escolhas de temas e seleção de conteúdo de acordo com os rumos das discussões de cada grupo. Não havia possibilidade de repetir o que acontecia no ambiente escolar regular; era preciso repensar, diante do quadro de tantas exclusões, sobre o quê, o como e o porquê ensinar, sempre reformulando o currículo mediante a realidade apresentada pelos alunos (APPLE, 1995; MOREIRA, 1999). Muitos alunos tiveram êxito na alfabetização; inclusive, recentemente, foi localizada uma migrante que finalizou o ensino médio.

3 | A NARRATIVA NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO: REFERENCIAL TEÓRICO

Em relação ao referencial teórico, Lima, Geraldi e Geraldi (2015) ressaltam as questões norteadoras para os trabalhos com narrativas na investigação em educação e, para compreender os modos de produção de conhecimento lógico-científico do narrativo, identificam quatro tipos: a) narrativa como construção de sentidos de um evento: pesquisa em história oral que emerge das memórias dos narradores sobre um determinado evento; numa versão não-oficial, mas narrada pelos sujeitos que viveram o acontecimento; b) narrativa auto(biográfica): reconstituição da história de uma pessoa narrada por si mesmo; c) narrativa de experiências planejadas para a pesquisa: possui uma intencionalidade prévia para responder questões postas no projeto de pesquisa de modo experimental; d) narrativa de experiências do vivido: utiliza uma experiência significativa da vida do sujeito que passa a ser o objeto de compreensão. Contudo, esta divisão não pode ser compreendida como uma lógica cartesiana. Há confluências entre estes tipos de narrativas.

Nessa exposição será considerado esse último tipo de uso de narrativa, tendo em vista a temática estudada. A pesquisa das narrativas da experiência do vivido pelos migrantes na alfabetização "não escolar" visa verificar a compreensão que os próprios sujeitos manifestam sobre a inclusão escolar e social. A discussão central emergiu do tema "circuito perverso" (sobreviver-trabalhar-estudar-sobreviver) retirado das histórias de trajetórias de vida dos próprios sujeitos. O "circuito perverso" é categoria-base de análise na pesquisa de Cacemiro (2008), entretanto, objetos empíricos dessa exposição são as narrativas da experiência vivida na alfabetização "não escolar". Pretende-se explicar os aspectos epistemológicos, princípios, metodologia, construção do objeto, categorias e pesquisa de campo.

Dessa forma, serão destacados os seguintes conceitos retirados das narrativas dos migrantes na experiência do vivido: a visão do sujeito e mundo de Bakhtin (1993); o conceito de experiência de Larrosa e outros autores (1995); a narrativa e conselho de Benjamim (1985); as compreensões e significados desvelados nas próprias narrativas dos sujeitos de Lima, Geraldi e Geraldi (2015); a cisão do mundo da cultura do mundo da vida de Bakhtin (1993) e a questão fundamental é a indissociabilidade entre a pesquisa e a formação, segundo Nóvoa e Finger (2010).

O quadro teórico está alinhado aos seguintes autores: Paulo Freire (1981), Walter Benjamin (1995), Jorge Larrosa (1995), Maria da Glória Gohn (2001) e Bakhtin (1993; 1998; 2010), entre outros. O princípio epistemológico é o da prática, sem prevalências entre o sujeito e o objeto, numa relação dialética na constituição das práxis. De acordo com Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p.23), "a narrativa destaca-se por explicitar subjetividades em jogo, pela construção polifônica dos personagens, por um bom enredo e um desfecho moral", que, por sua vez, depende de quem ouve (BEIJAMIM, 1985; LARROSA, 2002). A análise das narrativas de migrantes sobre a experiência vivida na alfabetização "não escolar" será alinhada com base em Bakhtin (1993) e Bruner (1998).

4 | DA METODOLOGIA DA PESQUISA

A construção do objeto da pesquisa teve uma direção de dupla inter-relação: o primeiro direcionamento foi dado pelo desejo de aprender a ler e escrever que emergiu das narrativas dos migrantes; e o segundo relacionado aos obstáculos ligados ao trabalho e à sobrevivência que impediu de ter acesso à escola.

Além do contato e a vivência diária, foram utilizadas para a pesquisa entrevistas semiestruturadas, seguindo o que preceitua Manzini (1991; 2003); para a elaboração do roteiro para a coleta da história de vida seguiu o que apresenta Gohn (2001) e, em relação às narrativas, tem-se apoio em Nóvoa e Finger (2010); Abrahão (2004); Zimmerman (2000).

As coletas das narrativas[3] aconteceram durante os “encontros-aula” da experiência de alfabetização “não escolar”. Buscou-se conhecer a condição de vida dos sujeitos visando à construção do diálogo e para verificar as possibilidades de acesso ao conhecimento escolar, dentro da concepção emancipatória, numa dialeticidade. As narrativas das histórias de vida estão centradas no desejo de estudar e no grupo focal houve a discussão das categorias que emergiram da análise das narrativas: o circuito perverso (CACEMIRO, 2008).

Também durante as rodas de conversas, nos “encontros-aula”, eram debatidos os problemas relacionados ao circuito perverso. Assim, as narrativas serviram tanto como coleta de dados para a pesquisa quanto para a elaboração de conteúdo das aulas como textos-base para o trabalho pedagógico de alfabetização. Entretanto, para além das questões funcionais do uso da escrita, a utilização das histórias das trajetórias de vida de migrantes, sob o ponto de vista do desejo de aprender a ler e escrever, serviu para analisar a dimensão social do problema da não alfabetização, a busca por melhores condições de vida e a inclusão social.

Foi adotada a abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação que, segundo Thiollent (1986), Franco (2005) e Abdalla (2005), serve para constituir a tessitura entre os diálogos dos sujeitos, avaliação da prática docente e uma forma de instigar a práxis investigativa à mudança social.

A pesquisa-ação realizada estava apoiada em ação institucional da rede pública oficial de ensino municipal e de grupo de pesquisa da Universidade Católica de Santos, assumindo o caráter participativo, democrático e visando a uma contribuição à mudança social, como explica Thiollent (1986, p.14):

> Tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Por fim, foi utilizado, também, o grupo focal (GATTI, 2005) numa abordagem qualitativa em pesquisa social, para confrontar a hipótese entre os sujeitos pesquisados, captar a realidade vivenciada pelo grupo social escolhido: migrantes, adultos e não alfabetizados e moradores da comunidade do Areião, Guarujá-SP, para discutir o tema “circuito perverso”: sobrevivência-trabalho-estudar-sobrevivência.

O grupo focal teve também o objetivo de conferir as hipóteses e captar conceitos, crenças, sentimentos, atitudes, gestos, reações quanto às categorias levantadas. Foi utilizada técnica de discussão, gravada em áudio e vídeo, como investigação qualitativa para verificar como os migrantes partilhavam as circunstâncias semelhantes de exclusão e como percebiam seus direitos à escolarização (CACEMIRO, 2008).

3. Ressalta-se que as narrativas “não foram editadas, isto é, foram mantidas as expressões e as pronúncias dos sujeitos. O objetivo era a transparência fidedigna da expressão dos sujeitos pesquisados que, por meio de suas falas, denotavam a condição de migrantes e, também, foi preservado o modo linguístico oral do cotidiano dos migrantes revelando as marcas de suas origens culturais e mantendo a lealdade aos depoimentos” (CACEMIRO, 2008, p.43).

Importante relembrar que, para esse estudo, serão utilizados para embasamento teórico Bakhtin (1993) e Bruner (1998) na análise das narrativas quanto à compreensão e significação que migrantes investigados apresentaram em relação à experiência de alfabetização “não escolar”, numa tentativa de analisar a experiência do vivido.

A abordagem de pesquisa em narrativas, como método de investigação, aliada aos princípios da pesquisa-ação e, ainda, como uma organização didática para sistematizar as aulas de alfabetização, distinguiu-se das abordagens lineares e funcionalistas cujos princípios visam separar o fenômeno para descrevê-los e explicá-los. O sujeito não é simplesmente um portador de uma história pessoal, mas, partindo das narrativas, favoreceu a (re)construção da identidade cultural, ressignificando suas experiências, refletindo sobre seu processo de autoformação e o reconhecimento das singularidades com outros migrantes. Portanto, é um instrumento de investigação, mas também e, sobretudo, segundo Nóvoa e Finger (2010), um instrumento de formação.

5 I DOS DADOS À ANÁLISE DOS RESULTADOS

Já de início, pôde-se enfatizar a narrativa da experiência vivida pelos sujeitos e se fez necessário enfocar a fala de uma migrante nordestina que buscava ser alfabetizada numa experiência de alfabetização “não escolar”: “Aí aqui teve essa escolinha aqui, aí eu comecei a estudar [...] tô aprendendo, graças a Deus, muita coisa aqui...” (JUDITE, 2008). Essa narrativa mostra o quanto a pessoa referida anteriormente tinha anseios em relação ao conhecimento. Nesse sentido, as narrativas selecionadas para permear esse artigo visam enfatizar o objetivo de verificar a visão dos próprios sujeitos sobre a experiência de alfabetização “não escolar”.

Ao ingressar nos “encontros-aula”, por meio de rodas de conversa, a educadora fez uma pergunta sobre qual seria o anseio de cada um deles relacionado a estudar e observa-se que o desejo estava relacionado à operacionalização do trabalho, à autoestima, à autonomia e ao propósito de melhorar as condições de trabalho e sobrevivência. Essa informação foi sistematizada e pode ser observada a partir dos quadros apresentados a seguir. No Quadro 1 objetiva-se identificar os sujeitos e, no Quadro 2, na última coluna, consta a fala inicial dos migrantes referente ao desejo de apropriação da leitura e da escrita.

NOMES FICTÍCIOS ESCOLHIDOS PELOS MIGRANTES	NATURALIDADE	IDADE NA DATA BASE -2007	PROFISSÃO	ANO DA MIGRAÇÃO
1- Sebastiana	Paraíba	68	Cozinheira	1959
2 - Francisca	Paraíba	35	Do lar	1973
3- Luiza	Paraíba	52	Ajudante geral	1973
4- Severino	Paraíba	51	Pedreiro	1979
5- Palmira	Paraíba	54	Ajudante Geral	1982
6 - Severina	Paraíba	47	Lavadeira	1985
7- Maria das Graças	Pernambuco	46	Vendedora autônoma	1989
8 – Eliete	Bahia	38	Faxineira	1993
9- Judite	Bahia	48	Doméstica	1993
10- Luzia	Pernambuco	34	Do lar	1994
11 - Aurinete	Pernambuco	38	Caseira	2005
12- Domingos	Pernambuco	42	Pintor	2004

Quadro 1- Relação de migrantes e seus dados de identificação

Fonte: Dados da Pesquisa

Nome	Estado Civil	Tem Filhos		Experiência Escolar		Desejo de ler e escrever (fala no primeiro dia no encontro-aula)
		S	**N**	**Sim**	**Não**	
1	casada	x		x		Escrever e ler para alguém
2	casada	x			x	Escrever recados para a patroa, ler receitas e cartas de correspondência
3	casada	x			x	Escrever e ler bilhetes para minha patroa
4	casada	x			x	Melhorar e fazer outro serviço
5	casada	x			x	Anotar os pedidos das minhas vendas
6	casada	x			x	Assinar documentos no banco
7	casada	x			x	Fazer lista de nomes. Organizar excursões na comunidade.
8	casada	x				Ler receitas e saber fazer contas
9	casada	x			x	Fazer uma lista de compras para minha patroa
10	viúva	x			x	Meu sonho é ler e escrever. Ler os documentos, preencher uma ficha. Saber escrever os nomes das pessoas que eu lavo a roupa.
11	casado	x			x	Assinar meu nome ao receber meu holerite.
12	casado	x			x	Escrever cartas para os parentes que ficaram no nordeste.

Quadro 2- Desejo de aprender a ler e escrever

Fonte: Dados da Pesquisa

As informações provenientes da escuta dos migrantes e que são os dados da pesquisa não deixam dúvidas quanto à necessidade que tais migrantes trazem de sentirem-

se parte da comunidade tendo a possiblidade de interação com as pessoas, em especial, em situações que envolvam relações de trabalho. Observa-se por parte deles que uma das formas de pertencimento à comunidade se dá por esse viés do trabalho, mesmo com todas as implicações que isso traz e que não são objeto deste estudo.

As narrativas das trajetórias de vida, relatadas nos encontros-aula de alfabetização "não escolar", numa experiência real, não convencionalmente escolar, como hipótese de outro formato educativo à inserção social, mostraram a situação vivenciada por migrantes. A migrante nomeada por Judite narrou sua condição de vida e de trabalho:

> Quando eu tinha... eu morava lá no norte, né, então é... eu tive oportunidade de estuda né, só que eu estudei na primeira série, então quando foi é... num estudei... num estudei tudo né, então eu tive que ir trabaiá em casa de famía puquê meu pai tinha 6 filho e ele num tinha condições... é .. depois ... eu vivia pro meus filho... é... meus irmão passano fome, então eu... saí do serviço e fui, arrumei um emprego e fui trabaiá de empregada doméstica, de babá... de babá, que eu era muito nova ainda tinha só... 9 ano de idade. Aí eu fui lá comecei a trabalha pra ajuda meu pai, que meus irmão vivia passano fome. (JUDITE, 2008)

As coletas das narrativas estavam centradas na trajetória e desvelaram o circuito perverso que os impedia de ingressar na escola. A luta pela sobrevivência e o trabalho são barreiras reais à inclusão social. O relato de Judite pode exemplificar essa situação.

Para discutir o tema e o problema levantado, foi utilizado o grupo focal como meio de pesquisa. Estavam reunidos: Severino, Eliete, Francisca, Graça, Domingos, Judite, Luiza, Luzia, Sebastiana e Severina. Como forma de estimular a conversa, foi proposto que se assistisse a um trecho do filme "Abril Despedaçado" para contextualizar a discussão. O filme narra a saga de uma família, em 1910, marcada pela vida hostil no agreste nordestino brasileiro e, na trama, conta a história do menino (sem nome registrado) que deseja muito aprender a ler e escrever, mas não alcança seu objetivo. Após a contextualização, os migrantes apresentaram suas narrativas em relação à sobrevivência, ao trabalho e ao desejo de estudar. No presente estudo, serão apresentados apenas alguns trechos das narrativas de dois sujeitos.

Seguem as questões apresentadas.

Q.1. O menino do filme teve uma trajetória de vida marcada pelo desejo de estudar. Na trajetória da sua vida, como foi a relação entre o estudo e o trabalho?

Q.2. Em relação ao trabalho e o desejo de estudar, como foi na sua vida?

Q.3. Fale do seu desejo de estudar?

	Q1. Sobrevivência	Q2. Trabalho	Q3. Desejo de estudar
Migrante 1	Tinha quinze irmãos, sempre trabalhei- sem férias, nossa vida só era trabalho. Os filhos homens, pra estudar tinha que ser à noite, porque mulher nasceu pra trabalhar na cozinha, lavar e passar você não pode estudar	A cabeça da gente fica voltada para os filhos, marido e trabalho. Eu mesma já cheguei a atender cinco famílias como doméstica. Não tinha folga nem férias, direto no trabalho. O sonho então era que os filhos estudassem.	Eu tinha uma vontade enorme de estudar, mas meu pai dizia: "Não". Meu pai era muito severo. Ele dizia: "Você não me fale mais em estuda". Ficou um sonho guardado e sempre presente na minha mente [..]. A alfabetização é um sonho que eu estou realizando. – Eu também só vou estudar porque é aqui perto. Se for longe não vou. Para estudar tem que ter muita força de vontade
Migrante 2	Não tive oportunidade de estuda porque quando eu era pequena, meu pai faleceu muito cedo e a gente tinha que trabalhar... ou trabalhava ou... passava fome!	A minha sorte é aqui não mudou. Sempre trabalhava, todo lugar só trabalhava	Elvira minha vizinha falou assim pra mim: Abriu um curso de alfabetização aqui no canteiro de obra. Eu falei assim: Mais que hora, Elvira? Aí falou assim: Ah! É cinco horas da tarde. Aí eu falei assim: Cinco? Dá pra mim ir. Aí eu comecei a estuda aqui, aí fiquei, passei o ano todinho estudando.

Quadro 3 - Narrativas: circuito perverso

Fonte: Dados da pesquisa

O objetivo dos diálogos sobre o problema do circuito perverso entre os migrantes e a educadora, num processo relacionado à pesquisa-ação, não se limitou a reforçar o senso comum. Buscou-se, por meio de diálogos e confrontando com os sucessos obtidos na alfabetização "não escolar", encontrar caminhos de resolução do problema. Foi possível captar a objetividade e a subjetividade da percepção dos sujeitos envolvidos sobre o circuito perverso, tendo um duplo objetivo: a de uma ação educativa inserida numa comunidade local e a pesquisa acadêmica. A prática pedagógica foi constantemente alimentada pelas narrativas das trajetórias de vida dos migrantes, seu repertório cultural e suas hipóteses sobre o conhecimento da leitura e da escrita, como, por exemplo, a situação do migrante, nascido na Paraíba, numa cidade chamada Brejo de Areia que, aos 54 anos, estava começando a ler e escrever e manifesta a vontade de frequentar a escola regular, contudo, por conta dos problemas de saúde, lamentava não estar "no colégio mais alto" e permaneceu nas aulas do canteiro de obras. Na infância, trabalhou em carvoarias no interior do nordeste brasileiro e foi mais uma das crianças invisíveis da sociedade brasileira. Na época da pesquisa, amargava as consequências de um trabalho pesado, insalubre e a vida de pobreza. Tinha problemas cardíacos devido à doença de Chagas causada pelo protozoário *Trypanosoma cruz*.

> Aí vim pra aqui... a professora Zulmira tava dando aula lá na Vila Rã... aí seu Antonio, aquele veinho né, falou que... foi ... disse: Lá ela ta "ensinano", eu digo vo lá! Marquei com ele de ir lá e, graças a Deus, que ela foi uma boa pessoa, uma boa professora por nóis. Num... num tô num **colégio mais alto**

> hoje [grifo nosso] por causa que eu tive problema de doença, tanto que ela aqui sabe né, mas tem que não dá. Muito Graças a Deus a ela por ter ensinado muita coisa pra nóis, porque nóis num sabia de nada... né... aí to aqui até hoje, graças a Deus... num tenho nada, mas... faze o quê? A gente só tem aquilo que Deus quer, né? Aí pronto! O que eu tenho que contar é isso! (SEVERINO).

Os migrantes desvelam a compreensão da "alfabetização não escolar" como um modelo inferior à escola, mesmo com a aprendizagem da leitura e da escrita, pois permanecem fora do sistema oficial de ensino. Portanto, expõe a compreensão e a significação que migrantes apresentaram em relação à experiência de alfabetização "não escolar", suas possibilidades e limitações à inclusão social. Há um reforço de algumas das sinalizações apresentadas no quadro 2, apresentado anteriormente, em que se aponta uma relação com a ato de aprender a ler e escrever e o uso que se faz disso relacionado, especialmente, ao campo de trabalho. Eles trazem no inconsciente coletivo que apenas a institucionalização escolar é capaz de inseri-los de forma "efetiva" no campo de trabalho (não braçal) e, consequentemente, na sociedade.

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse artigo foi verificar a visão dos próprios migrantes sobre a experiência de alfabetização "não escolar". De acordo com as narrativas, predominou, na região em que estavam localizados, o fosso entre a vida e a possibilidade de estudar na escola formal. A condição social dos migrantes era mantida pelo trabalho braçal, atividades objetivadas na sobrevivência, que passava ao largo da organização social da escola na cidade. A história de vida dos migrantes era permeada de situações de exclusão social.

Como afirma Bakhtin (2010), a ênfase à singularidade da realidade de vida daqueles migrantes, das condições e verdades da vida local, dos tempos possíveis para o estudo e inserido no espaço de moradia dos sujeitos sem, contudo, expressar a realidade de uma coletividade, não trazem benefícios. As narrativas serviram, dessa forma, como fonte para as ações didáticas, com permanente diálogo, crítico e educativo, partindo da realidade de vida dos migrantes e, simultaneamente, dialogando com as práticas pedagógicas e as diretrizes da pesquisa, dando, portanto, legitimidade ao trabalho científico e vida às situações didáticas (CACEMIRO, 2008).

Assim, a experiência de alfabetização "não escolar" foi uma oportunidade de atuação pedagógica na perspectiva freireana e, ao mesmo tempo, uma forma de pesquisa de campo. A investigação não se limitou a uma simples descrição da situação, mas, a partir da perspectiva de análise das narrativas e estudo das trajetórias de vidas dos migrantes não alfabetizados, buscou-se levantar reflexões sobre os circuitos perversos que os impediam de acessar o conhecimento escolar e verificaram-se as possibilidades e as limitações de inclusão escolar e social, para, a partir disso, proporem-se novas prática educativas, relacionadas diretamente àquela comunidade aprendente.

Na discussão do grupo focal, foi possível captar como os imigrantes se expressavam, o que pensavam e o porquê de suas crenças em relação à escola para verificar como os migrantes partilhavam as circunstâncias semelhantes de exclusão e como percebiam seus direitos à escolarização. Foi possível constatar, entre os sujeitos pesquisados, a cristalização da ideia (senso comum), partilhada entre os migrantes, de que frequentar a escola regular é uma responsabilidade do indivíduo e o fracasso também é um problema individual.

Portanto, a pesquisa empírica mostrou a ideia ingênua dos migrantes sobre a escolarização e a não compreensão da educação como um direito. Pode ser verificada, tanto pelas experiências particulares quanto na singularidade das narrativas e, ainda, pela (re)contextualização marcada pelas trajetórias do processo migratório, a condição de exclusão social dos migrantes. Esse também foi material para novas discussões e propostas de prática a parit do momento em que era prerrogativa da educadora trabalhar com a perspectiva educativa freireana.

Os levantamentos das narrativas das trajetórias de vida permitiram, durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, perceber o sentido dado às experiências existenciais, repensar a singularidade dos depoimentos nas rodas de conversa e promover a reflexão sobre as condições materiais e não materiais, como também foi uma forma de colaborar com a construção da identidade de migrantes nordestinos que desejavam aprender a ler e escrever, tendo em vista o caráter formativo da pesquisa em narrativas (NÓVOA; FINGER, 2010).

O uso das narrativas na alfabetização "não escolar" propiciou que, constantemente, fosse repensado o currículo do processo ensino/aprendizagem frente à realidade de vida dos sujeitos em situação de exclusão. Dessa forma, tornou-se imprescindível, portanto, ter como ponto de partida a realidade local e as condições de vida dos sujeitos. Tal pensar e repensar fez com que o processo de alfabetização passasse da mera decodificação de letras e caminhasse para uma criticidade dialógica tanto por parte da educadora como por parte dos educandos (migrantes)

Para os migrantes, houve a possibilidade de olhar o passado, marcado pelo desejo de aprender a ler e escrever, e, dentro do momento presente da ação educativa, inserido num grupo de alfabetização numa experiência "não escolar", foi permitido aos sujeitos a condição de repensar seu futuro, não de forma linear, sequencial e determinada, mas reconhecer os significados das suas histórias e mobilizar possíveis estratégias autorregulatórias (ABRAHÃO, 2004; ZIMMERMAN 2000). Entretanto, as condições materiais e a luta pela sobrevivência se colocam como impeditivos para o avanço na escolarização, mostrando, assim, a necessidade de políticas públicas para mudar esse cenário de exclusão social.

A educação não era entendida como um direito e a alfabetização, inserida na comunidade local, com ajustes nos ritos e nos horários, era compreendida como algo inferior, comparando-se com a escola regular, mesmo com o progresso na aprendizagem.

Os migrantes não tinham condições de acesso ao modelo formal, oferecido nas escolas públicas, entretanto, era idealizado como modelo correto, mesmo com rigidez de horários e "grades" curriculares. Estavam fora da escola porque lutavam pela sobrevivência e lamentavam por não ter condições de acesso à escola, estavam, ingenuamente, conformados, pois acreditavam na "verdade" imposta de que a educação não é para todos. Apenas alguns "privilegiados" podem ir à escola regular, justamente aqueles que não precisam trabalhar para a sua subsistência.

Um dos focos do trabalho desenvolvido naquele momento e com aquele grupo específico estava atrelado a uma visão emancipatória, num projeto de educação popular e, mesmo ligado aos âmbitos institucionais, permitiu o direcionamento tanto na investigação quanto na elaboração de práticas pedagógicas de alfabetização. Portanto, a pesquisa buscou encontrar soluções para aqueles migrantes não alfabetizados e impedidos de ter acesso ao conhecimento escolar devido aos obstáculos sociais e problemas oriundos de horários de trabalho.

As pesquisadoras comungam com o pensamento que apresenta o sujeito como aquele que expressa sua identidade quando "coloca do lado de fora" por meio da sua ação, o processo, simultâneo e permanente, de refletir e agir. Como afirma Stuart Hall (1999), a identidade tem a sua referência ao sujeito, mas ao sujeito agente e autor que produz as transformações que definem a história. Nesse aspecto, a reflexão sobre a realidade da trajetória de vida dos migrantes serviu para que estes expusessem sua identidade sociocultural, dando sentido à aprendizagem da leitura e escrita.

E, ainda, quanto à identidade, Paulo Freire (1996), no livro "Ato de ler", descreve o trabalho e transformação do mundo usando a metáfora da construção de um barco (cultura); mostra que o pensamento, o sentir e o agir não estão separados. E, ainda, que não é uma relação justaposta ou interacionista, pois não existe o homem substantivo e o adjetivo social, mas ambos são substantivos. Assim, alfabetizar migrantes utilizando suas próprias narrativas colaborou para a compreensão identitária, o reconhecimento de sua história e a valorização da cultura nordestina. Aprender a ler e escrever partindo das narrativas dos migrantes trouxe um sentido significativo à aprendizagem da leitura e da escrita dos sujeitos envolvidos. E, mesmo que não fosse possível "quebrar" com o circuito perverso, foi plantada uma semente na busca por uma compreensão maior da realidade que os cerca, que vai muito além do ler e escrever. É a formação como cidadão consciente.

Por fim, como afirma Stephen J. Ball (2000), não existe uma linearidade simples que extingue e apaga a criatividade dos atores políticos. A ação política, neste caso, do projeto de alfabetização no canteiro de obras, passou pela interpretação e materialização do professor e não foi uma mera implementação linear na localidade implantado pelo Programa HABITAR BRASIL/Banco Interamericano de Desenvolvimento (PHB/BID).

A alfabetização "não escolar", inserida num espaço/tempo neoliberal (PHB/BID), tornou-se uma forma de resistência à implementação de modelos de campanha

de alfabetização desligada dos propósitos de emancipação dos sujeitos. Assumiu os princípios epistemológicos da prática na perspectiva crítica freireana e utilizou as narrativas da experiência do vivido como texto-base para o processo de apropriação da leitura e da escrita; portanto, assumiu a indissociabilidade entre a pesquisa e a formação.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 383-400, Set. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000300008&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 26/07/2008

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). (**Auto)biografia e Formação Humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

APPLE, Michael W. *A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional*. In. MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 107-141.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_________. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.

_________. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, Dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400002&lng=en&nrm=iso>.Acessado em 12/05/2018.

_________. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf. Acessado em 15/05/2018.

BENJAMIN, Walter. *O narrador - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: _________. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense,1985, p. 132-217. (Obras escolhidas, vol. I).

BRUNER, Jerome. **Realidade Mental, Mundos Possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CACEMIRO, Zulmira Ferreira de Jesus. **Trabalho, inclusão social**: trajetórias de migrantes inseridos na comunidade do Areião na cidade de Guarujá/SP. 2008. 158 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos/SP, 2008.

_________. Narrativas de migrantes inseridos na experiência de alfabetização “não-escolar” In: VIII-CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, nº 8, 2018: São Paulo, SP. **ANAIS, Pesquisa (Auto)biográfica, mobilidades e incertezas**: novos arranjos sociais e refigurações identitárias. São Paulo, BIOgraph, 2018. p.24.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, Dec. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 10/04/2018.

_________. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 152-170, ago. 2017. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8891>. Acessado em: 12/04/2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

_________. **Extensão ou comunicação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1983.

_________. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez,1996.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília-DF: Líber Livro, 2005.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Educação não formal e o educador social**. São Paulo: Cortez, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 07-22.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, Jorge *et al.* **Déjame que te cuente**: Ensaios sobre narrativa y educacion. Barcelona: Editorial Alertes, 1995.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 15/05/2019.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O Trabalho com Narrativas na Investigação em Educação. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, mar. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000100017&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 02/02/2018.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE: Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE; Sadao. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.** Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

_________. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículos e Programas no Brasil.* Campinas. SP: Papirus,1999. In: THIOLLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 2000, p.78-114.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 2000.

NOVOA, Carlos Alberto Torres. **Consciência e história:** a práxis educativa de Paulo Freire. (Antologia de textos selecionados de Paulo Freire) Trad. Mônica M. Oliva. São Paulo: Loyola, 1979. (Col. Paulo Freire n. 1)

ZIMMERMAN, Barry J**.** *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul; ZEIDNER, Mosche (Ed.). **Handbook of self-regulation**. New York: Academic Press, 2000. p. 13-39.

CAPÍTULO 2

UMA ABORDAGEM DO PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUAS ATRIBUIÇÕES NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 01/03/2021
Data de submissão: 05/01/2021

Suely Cristina Soares da Gama
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande/MS
http://lattes.cnpq.br/5384106847793564

Kleide Ferreira de Jesus
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande/MS
http://lattes.cnpq.br/8550013551935321

RESUMO: A Educação Infantil é considerada um direito da criança de zero a seis anos de idade desde a Constituição de 1988 e a primeira etapa da Educação Básica desde a Lei 9394/96. Nesse contexto, aqui se tem bebês e crianças pequenas, convivendo em espaços coletivos, considerados como instituições de ensino ou educacionais, que fazem parte dos Sistemas de Ensino, mas que precisam ser mantidos íntegros, no sentido de garantir as especificidades dessa etapa educacional e, ainda, estar organizado de forma que as crianças possam ter seus aprendizados garantidos, vivendo as suas infâncias em plenitude. Assim sendo, o referencial teórico escolhido, teve o viés na Educação a Educação Infantil, analisando como a infância é abordada nesse espaço que é a creche, de que forma o processo de ensino aprendizagem na educação infantil, tem sido garantido sendo preservado aquilo que é primordial para a sua constituição de criança, e aqui, garantindo a sua infância. Consultamos também as Diretrizes da Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação e a LDBEN N. 9.394/1996 que trazem discussões sobre a educação, educação infantil. O trabalho aqui proposto, foi desenvolvido a partir de uma pesquisa essencialmente bibliográfica, qualitativa, elaborada com materiais já publicados, constituídos principalmente de consultas a livros, material disponibilizado na Internet e bibliografia de autores que possuam obras relacionadas ao objeto de estudo Neste artigo colocamos em evidência alguns aspectos importantes sobre a educação Infantil, enfatizando, o papel do coordenador pedagógico e suas atribuições. O objetivo central foi à abordagem teórica do papel do coordenador dos Ceinfs. Sendo que a educação infantil e o coordenador nos Ceinfs produzem diversas significações, desde um espaço de descobertas sobre o próprio mundo, por dos seus afazeres e sua relação da sua comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Educação Infantil, Coordenação, Aprendizagem.

AN APPROACH TO THE ROLE OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR AND ITS ASSIGNMENTS AT THE CHILD EDUCATION CENTER

ABSTRACT: Early Childhood Education is considered a right of children from zero to six years of age since the 1988 Constitution and the first stage of Basic Education since Law 9394/96. In this context, here we have babies and young children, living in collective spaces, considered as educational or educational institutions, which are part of the Teaching Systems, but which need

to be kept intact, in order to guarantee the specificities of this educational stage and, also, be organized in a way that children can have their learning guaranteed, living their childhoods to the full. Therefore, the theoretical framework chosen, had a bias in Early Childhood Education, analyzing how childhood is approached in this space that is the daycare center, in which way the process of teaching and learning in early childhood education has been guaranteed, preserving what is essential for your constitution as a child, and here, guaranteeing your childhood. We also consulted the Early Childhood Education Guidelines, the National Education Plan and LDBEN N. 9.394 / 1996 which bring discussions about education, early childhood education. The work proposed here, was developed from an essentially bibliographic, qualitative research, elaborated with materials already published, constituted mainly of consultations to books, material made available on the Internet and bibliography of authors that have works related to the object of study. it highlights some important aspects about early childhood education, emphasizing the role of the pedagogical coordinator and his / her duties. The central objective was the theoretical approach to the role of the Ceinfs coordinator. Since early childhood education and the coordinator at Ceinfs produce several meanings, from a space for discoveries about the world itself, through their chores and their community relationship.
KEYWORDS: Education, Early Childhood Education, Coordination, Learning.

1 I INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de algumas reflexões sobre minha prática como professora, coordenadora e de minhas inquietações e inconformidade com algumas situações do cotidiano escolar. A função do coordenador pedagógico surgiu com as transformações na educação entre as décadas de 70 a 90. A partir das transformações sociais, políticas, econômica a mudança de valores, a fragilidade da educação, a desvalorização dos profissionais provocou situações de desânimo na educação, resultada de políticas educacionais formatadas e despejada nas escolas sem um planejamento, sem a participação dos professores. O coordenador professor pedagógico surge em meios a essas inovações educacionais voltadas para projetos diferenciados, mudanças, porém sem nenhuma qualificação o que comprometeu o bom desempenho de sua função.

O coordenador foi fruto de um de uma concepção progressista, onde as novas formas de gestão escolar e processo ensino aprendizagem foram postas em pratica. E hoje o coordenador convive com adversas condições de trabalho faltam as condições objetivas, formação técnica, materiais favoráveis, organização coletiva, entre outros fatores, prejudicando assim sua real função a de coordenar, planejar e acompanhar todo o processo didático pedagógico. Perante as dificuldades que o coordenador expressa no seu âmbito escolar principalmente quando se trata de recursos, isso dificulta suas ações.

Esse artigo está pautado nos princípios teórico-metodológicos do curso de pós-graduação *lato sensu* a distância pela Universidade Católica Dom Bosco e Portal da Educação, que objetiva integrar ensino e extensão na análise e na compreensão da coordenação pedagógica.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho se consolidou via pesquisa bibliográfica, em livros e revistas específicas que tratam da temática, procurando explicar e argumentar sobre o papel do coordenador dos Ceinfs e as dificuldades enfrentadas. Para fins de análise, utilizou-se a abordagem qualitativa, a qual propicia uma relação mais próxima entre pesquisador e as bases de informações, cuja escolha por esta abordagem se deu em função de que se achou como a forma mais adequada.

De acordo com Richardson (1989, p. 79), "a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social". E acrescenta que "o método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema [...]".

Nos centros de educação infantil o papel do apoio pedagógico destaca ir além do conhecimento teórico, pois para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores é preciso percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e os professores, tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informação e refletindo sobre sua prática essa que dever ser além da sala de aula já que estamos pensando nas crianças de 06 meses a 5 anos. Percebe-se que o sujeito interfere no processo do conhecimento com a sua atividade, mas que é sempre preservada a objetividade do desenvolvimento da criança.

2 I OS ENTRELACES DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As primeiras creches surgiram na Europa e nos EUA, e sua perspectiva história ao longo do tempo trouxeram para o Brasil muitas alternativas curriculares na Educação da infância a ser copiada. A palavra creche significa manjedoura, porque é especifica para crianças muito pequenas, jardim infantil.

A LDB em 1999 reorganizou estas instituições em um novo sistema de ensino, valido também para aquelas creches e pré-escolas que eram responsáveis pela educação. Quando surgiu a creche no Brasil, já estava urbanizado com visão de longo prazo em preparar pessoas nutridas e sem doenças. No período 1900 com a preocupação em defesa das crianças, que eram abandonadas nas portas em grandes números, foi então construída a roda dos expostos. Onde mães, que na pobreza viviam sem ter condições de criar seus filho deixavam na casa de Misericórdia. Em 1900 a 1930 as fabricas começavam a importar mão de obra imigrantes europeus, onde surgiu movimento operário que ocorria já na Europa, temidos pelos transtornos os empresários começaram a conceder benefícios ao empregados, criar vilas, clubes, creches e algumas escolas maternais.

Surgiram também grupos de mulheres filantrópicas e religiosas que criaram varias creches, em um desses grupos foi criado o instituto de Proteção e assistência à infância do Brasil, com sede no Rio de Janeiro. Em 1919 criaram o Departamento da Criança,

onde a responsabilidade passava a ser do Estado. Já 1922 surgiram o primeiro congresso Brasileiro de Proteção à infância, cuja função das creches era combater a pobreza e a mortalidade infantil, atender os filhos de trabalhadores e pregar a ideologia da família. Em 1930 a 1980 os cuidados das crianças já era defendido pelas autoridades governamentais, que na década de 1940 foi criado o departamento nacional da criança no ministério da Educação e saúde. Já em 1950 levantaram que a mortalidade infantil era devido à incompetência das mães para cuidar de seus filhos, discutiam as condições econômicas da família. Psicólogos comprovaram também que a criança precisava dos cuidados maternos, passou a valorizar estudos para aprimorar modelos de creches que se substitui a mãe.

Em 1980 definiram para o Brasil que a creche e a pré-escolha eram direito e dever do estado em oferecer serviço, foi consolidada em 1990 -2000 sobre a importância educação voltadas para essa faixa etária. Os estudos também estão voltados para os profissionais que atuam nas pré-escolas e em creches, o MEC elaborou diversos documentos nacionais orientadores das ações para a educação infantil.

Na década de 60 e meados de 70, tem-se um período de inovação de políticas sociais nas áreas de educação, saúde, assistência social, previdência etc. A maioria das creches públicas prestava um atendimento de caráter assistencialista, que consiste na oferta de alimentação, higiene e segurança física. Os de congressos, da ANPEd e da Constituição de 88, a educação pré-escolar é vista como necessária e de direito de todos, além de ser dever do Estado e deverá ser integrada ao sistema de ensino (tanto creches como escolas). A partir daí, tanto a creche quanto a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica, complementando a ação familiar, e não mais assistencialista, passando a ser um dever do Estado e direito da criança. Esta perspectiva pedagógica vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural.

Cada vez mais a Educação Infantil vem conquistando o reconhecimento público, e se tornando um instrumento valioso para o desenvolvimento da criança. Com esta transformação até as famílias que tem condições de prover atenção e cuidado a seus filhos na idade da pré-escola, começaram a buscar o atendimento em centros de educação, interessados na função educacional, mais que a assistencial.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394 promulgam em dezembro de 1996, estabelece de forma incisa o vínculo entre o atendimento ás crianças de 0 a 6 anos de idade. A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (Art. 5º capítulo II) tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, complementando a ação da família, e da comunidade.

A Prefeitura Municipal de Campo Grande, através da Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente – SEMCA assumiu as creches em 1982, era coordenada pelo gabinete da primeira dama, em convênio do PRONAV/LBA, quando foi implantada oficialmente a pré-escola no município de Campo grande. Em 1986 cria-se a Coordenação dessa etapa da

educação, adotando uma proposta pedagógica voltada ao desenvolvimento dos aspectos afetivos cognitivo, psicomotor, à socialização e à criatividade, além de objetivar um trabalho dirigido ao interesse da criança, respeitando suas experiências sociais e culturais.

Em janeiro de 1987 a então SEMCA, passou por um processo de reformulação, onde foram criadas outras secretarias bem como: SEMCA (Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente) e SEBEM (Secretaria de Bem do Menor), criando-se então a SAST (Secretaria de Assistência Social e Trabalho) com 43 centros de Educação Infantil, e 14 CEINFs de Organização Social, e foi criado a SAS (Secretaria de Assistência Social) que hoje executa cem (100) CEINFs tendo uma proposta de trabalho baseado no desenvolvimento sócio-psicopedagógico, com ações indissociáveis entre cuidar e educar. Em 2004 foram implantadas as salas de informática, com o objetivo de atender especificamente as crianças 0 a 5 anos de idade. Ao longo de sua história, a Educação Infantil foi sendo amoldada pelas concepções culturais, religiosas ou científicas sobre a criança, vigente em cada época. A Pedagogia se orienta pelos valores e verdades predominantemente na sociedade.

Para tanto, como ressalta o Referencial Curricular da Rede Municipal para Educação Infantil (2008):

> Por isso as propostas pedagógicas devem ser organizadas em situações de aprendizagens e desenvolvimento que envolva as diferentes linguagens que a criança utiliza para expressar, interagir, elaborar e ampliar os conhecimentos, que passam pelas múltiplas relações que estabelece com a natureza e a sociedade, pelas múltiplas linguagens que ela expressa em situações variadas, pelas múltiplas interações que vivencia com seus pares e com os adultos que a cercam e que permitem (p.19).

Hoje sob luz da Ciência atual podemos analisar criticamente os enfoques pedagógicos do passado e dar-lhes nova direção, tendo a prudência de repensar o cunho assistencialista e preparatório que antes envolvia e ainda envolve algumas instituições. Começando a enxergar a educação infantil como um espaço de aprendizagem, onde as crianças podem e devem fazer relações e estabelecer conexões que as ajudarão ao longo de sua vida escolar tornando suas experiências acadêmicas cada vez mais prazerosas, por despertar o desejo de construir novos conhecimentos, aproveitando para testar as hipóteses que eles/elas levantam e que vão surgindo ao longo de sua vida escolar.

As crianças pequenas no âmbito nacional devem manifestar-se por meio das brincadeiras, interação social com crianças ou adultos, afetividade, auxiliando o desenvolvimento de sua identidade sociocultural no ambiente escolar e familiar tendo como mediadores os educadores de Educação Infantil e ainda pais ou responsáveis.

Cumprir a função social significa, que o Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. No entanto as creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres uma vez que permitem às mulheres

sua realização para além do contexto doméstico.Também cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidade coletivas e de ampliação de saberes e conhecimento de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância.

2.1 Princípios da educação infantil

A Educação Infantil, apesar de ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica, enfrenta muitos desafios, entre estes, estabelecer a sua própria identidade garantindo seus princípios, onde o cuidar e o educar não se desvinculem e o espaço educativo deve enaltecer o período de vida em que se encontra, ou seja, a infância das crianças deve ser cultivada, no processo educacional.

Partindo do princípio que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento e que, portanto, a Educação Infantil tem a função de enriquecer e estimular o conhecimento da criança nos aspectos globais precisou repensar nossa prática baseando-se na perspectiva sócio-interacionista elaborada a partir das teorias de Jean Piaget e Vygotsky.

Nesse sentido, tais estudiosos tentaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre a criança e o meio. Diante dos estudos o sócio-interacionista concebe o desenvolvimento como um processo dinâmico, pois o sujeito não é indiferente, mero receptor das informações que estão à sua volta. Através do contato com o seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente bem como através da interação com os outros, a criança vai desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade, a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis do desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, e sim simultânea e integrada.

Assim sendo, a criança é quem está no centro do processo ensino-aprendizagem. Segundo Freire 2004, o educador é aquele que além de ensinar, aprende; e o educando é aquele que, além de aprender, ensina.

Neste contexto, a epistemologia genética Piagetiana contribuiu como um poderoso instrumento de compreensão do processo de desenvolvimento do conhecimento humano e por consequência à aprendizagem escolar. O conhecimento desta epistemologia, pelo menos na sua noção básica, possibilita ao professor compreender tal situação, adequar-se a ela, não utiliza-la ou prejudicá-la ou, nem mesmo, acelera-la.

E por falar em construção queremos ressaltar o que o grande educador Paulo Freire, na sua visão crítica e perscrutadora, sobre os caminhos da educação denunciava que a escola tradicional formava alienados e ingênuos, acomodados e passivos. Ele batalhava por uma nova escola, que inserindo o educando no mundo formasse sua consciência crítica, humanizando e tornando-o cidadão.

A ação educativa, mormente através da metodologia usada deve permitir que as pessoas sejam agentes do próprio processo educativo, construam o seu conhecimento em parceria coma as outras pessoas, assim se favorece a formação de pessoas conscientes de sua limitação, mas também, de sua capacidade de libertar-se, capazes de criar realidades novas e construir uma sociedade mais justas e mais fraterna.

Para tanto, é necessária uma metodologia dialética em contra preposição a metodologia expositiva. A metodologia dialética entende o homem como um ser de relações que constrói seu conhecimento em relação com o outro e com o mundo.

Sendo assim, o Referencial Curricular para Educação Infantil (2008) afirma:

> A Educação Infantil, como constituidora de saberes e cultura vêem a criança como sujeita, e como ponto de partida para o trabalho que articula cuidado e educação. Nesse contexto a Educação Infantil torna-se parte do processo do conhecimento rico e intensivo vivido pela criança e interação com a realidade. Assume-se que ela está construindo conhecimento e essa construção é essencialmente coletiva, pois, nesse espaço se reúnem sujeitos diversos com informações, realidades e curiosidades diferentes que interagem entre si e com a professora, que também traz suas experiências e conhecimentos e se apropriam dos conhecimentos que se revelam pertinentes ao grupo (p.20).

Deste modo, compreende-se que o saber escolar supõe uma base de confiança de interesse mútuo, que gera um ambiente novo. A confiança contribui para facilitar a aprendizagem da criança, encontrar respostas válidas ao sentido de sua vida.

A aquisição do conhecimento, entretanto, no interior da Educação Infantil passa pelo contexto em que vivemos e não é possível pensar em aprendizagem puramente objetiva descontextualizada da criança.

Sabemos que a criança em contato com diferentes contextos e situações, se apropria destes e, lhes dão novos significados, ela dá significado aos conhecimentos novos, resinifica seus aprendizados anteriores, cria novas hipóteses e constrói novas histórias.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL,1998) tratando sobre esta questão, apresenta a criança como sujeito histórico e social; com capacidades próprias de agir e pensar o mundo, um sujeito que utiliza diferentes linguagens no processo de construção do conhecimento, sendo a aquisição deste um trabalho de criação, significação e ressignificação.

Assim afirma-se, a concepção de criança no Referencial:

> A criança como todo ser humano é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. (1998, p. 21-22).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) lançado após o RCNEI o referendam, tratando-se da concepção de infância que

apresentamos acima. Este documento objetiva estabelecer padrões de referência em termos da qualidade da educação infantil, é um documento orientador para o sistema educacional, no que tange a organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil. Ali constam que:

> As competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de educação infantil a partir de definições legais, entendendo que um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente. (2006, p.10).

Outro documento é a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006) que tem por finalidade fornecer subsídios para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de zero a seis anos.

Este documento defende a concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio histórico, produtor de cultura e nela inserido.

3 | O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGOGICO NOS CEINFS

O trabalho pedagógico deve ser orientado, um boa proposta pedagógica e a execução do mesmo é a intenção e a certeza de que os CEINFs e seus profissionais realizem um trabalho de qualidade desde das cozinheira até os guardas. Ele será o resultado de reflexões e questionamentos de seus profissionais sobre o que se pretende desenvolver. Visando, a inovação da prática pedagógica da dos CEINFs para elevar a qualidade do ensino das crianças que mesmo ainda tão pequenas necessita das explorações das experiências no âmbito do desenvolvimento.

A LDB no seu Art.29 afirma: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Lembrando que os CEINFs devem trabalhar a educação, de maneira a ajudar de forma intencional, planejada e contínua para as crianças que a frequentam.

Deve, portanto, assumir explicitamente o compromisso de cuidar e educar as crianças dentro dos princípios democráticos.

As ações do coordenador e de colaborar para o fortalecimento das relações entre os professores e educadores; organizar o produto da reflexão dos professores, do planejamento, dos planos de ensino e da avaliação da prática; arranjar as rotinas pedagógicas de acordo com os desejos e as necessidades de todos; e ligar e interligar pessoas, ampliando os ambientes de aprendizagem.

Diante da tarefa ardia do dia a dia do CEINF o professor coordenador precisa reestimular os docentes envolvidos com maus resultados para o compromisso de tentar

novas formas de trabalho capazes de alterar os rumos do processo. Para que isso aconteça será preciso acompanhar essas ações em sala de aula na qual esse docente desenvolve suas atividades com as crianças e faça uma devolutiva dialogando com o docente e reavaliando e replanejando novas ações.

Os CEINFs precisam ser um espaço de práticas sociais em que os sujeitos não só entrem em contato com valores determinados, mas também aprendam a estabelecer hierarquia entre valores, ampliam sua capacidade de julgamento e realizam escolhas conscientes, adquirindo habilidades de posicionar-se em situações de conflito.

Baseado na a especificidade da Educação Infantil, quem media o processo de aquisição e construção do conhecimento é o professor. Um profissional habilitado e comprometido que proporciona situações de aprendizagem e desafios, auxiliando as crianças a ampliar as linguagens que usa para representar e exprimir sua forma de compreender o mundo. É importante que, o professor de Educação Infantil tenha uma atuação promotora da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, no sentido de lhes garantir o direito à infância e um dos caminhos pelo qual a criança compreende o mundo é pela brincadeira. As maiores aquisições de uma criança são conseguidas na brincadeira, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação.

3.1 A organização curricular da educação infantil

O currículo na Educação Infantil poderá ajudar a organizar e direcionar a tomada de decisões e procedimentos, apresentando situações para que as crianças possam desenvolver suas capacidades, vinculadas à aprendizagem de saberes culturais que lhes permitem conhecer o mundo que as envolvem. Neste sentido, para que o currículo seja coerente para as crianças, precisa estar conectado às suas experiências atuais considerando suas aspirações e interesses.

Partindo de um currículo coerente reconhece a ambiguidade e respeita a diversidade, que é a forma como o organizam e proporcionam sentidos as coisas a partir das suas próprias experiências, promovendo as crianças vivenciar e experimentar, esse envolve o professores destacar seus planos anuais no encaminhamento de um visão dialética com o coordenador.

Moreira e Candu (2006 p.86) definem currículo “como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, meio a relações sociais, e que contribuem para a construção de identidades de nossos (as) estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvimento com intenções educativas”.

A partir dessas discussões e definições conceituamos currículo na Educação Infantil como um conjunto de experiências culturais de cuidado e educação, relacionados aos saberes e conhecimentos intencionalmente selecionados e organizadas pelos profissionais de um CEINF, para serem vivenciadas pelas crianças, na perspectiva de sua formação humana. É um dos elementos da proposta pedagógica, devendo ser norteado pelos pressupostos que orientam e se articula com os demais elementos nela definidos,

Outro importante aspecto que se destaca como especificidade do desenvolvimento das crianças pequenas é a apropriação gradual das múltiplas linguagens, que são sistemas simbólicos construídos pelos homens para se expressarem e compartilharem significados no seu meio social. Assim, a partir das interações estabelecidas com outros sujeitos da cultura, elas desenvolvem a função simbólica, que é a capacidade especificamente humana de representar o mundo por meio de signos e *Trecho retirado do 2º capítulo do livro "Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica" de Fátima Salles e Vitória Faria Editora Ática, 2012, 2ª edição (no prelo). símbolos. Por meio dessa capacidade, as crianças passam a agir sobre o mundo não apenas por meio da ação física, mas também pela ação simbólica, representando objetos ou situações que estão ausentes. Nesse sentido, num processo determinado pela interação entre o cultural e o biológico, ocorrem, nesse período, transformações marcantes no desenvolvimento das crianças: de sujeitos que se comunicavam apenas por gestos e vocalizações sonoras, elas passam a compartilhar significados por meio de palavras-frase e chegam a construir narrativas mais estruturadas, por meio das quais conseguem falar do passado ou do futuro, além de estabelecerem relações causais entre os fatos; de movimentos difusos, as crianças vão se apropriando de gestos, posturas e ritmos próprios de sua cultura; de bebês que apenas exploravam seu corpo e as características físicas dos objetos, passam a transformar uma coisa em outra, usando a imaginação nas brincadeiras de faz-de-conta; de rabiscos involuntários, passam a representar suas ideias e sentimentos, cada vez de maneira mais estruturada, por meio do desenho ou de outras formas de linguagem plástica; se têm acesso ao mundo letrado, começam a se apropriar das funções sociais da linguagem escrita, de seus diversos gêneros textuais e de seu sistema de representação.

Dependendo das condições concretas de existência das crianças, as experiências que vivenciam serão diferentes, por exemplo: as brincadeiras dos meninos e meninas que vivem na zona rural não são as mesmas dos que vivem em apartamentos localizados na região urbana de uma grande cidade. Essas experiências irão também se diferenciar em função das formas como serão estabelecidas as relações eu-outro, isto é, quanto maior for a afetividade que as permeia e o espaço para as diversas manifestações das crianças, mais possibilidades essas relações terão de se enriquecer e de contribuir na construção da autonomia, na autoconfiança e na capacidade de cooperar desses sujeitos. Assim, quanto mais ricas as experiências alicerçadas em relacionamentos sociais, mais possibilidades as crianças terão de ampliar seus conhecimentos e de se desenvolver. Ao se relacionar harmoniosamente com a natureza, ao se apropriar dos saberes da cultura e transformá-los, as crianças irão se desenvolver física e afetivamente, bem como do ponto de vista cognitivo - linguístico, social, ético e estético, construindo sua identidade, autonomia e formando-se como cidadãs.

Então que seja necessário que tenha clareza, além daqueles que lhe devem ser assegurados fora do espaço escolar, a Instituição de Educação Infantil deve possibilitar às

crianças a vivência de alguns direitos, tais como o de ver atendidas as suas necessidades básicas de sono, alimentação, higiene, saúde, proteção, bem como a garantia do direito de desenvolver as múltiplas linguagens, de brincar, de ter contato com a natureza, de se movimentar, de ter acesso aos saberes, práticas, produções culturais e ao conhecimento sistematizado.

3.2 Plano de trabalho do coordenador

Logo no início o primeiro passo é montar um bom plano de ação, onde as ações devem ser coordenadas e flexíveis de acordo com a realidade de cada CEINF, estimular o trabalho em equipe, lembrar que temos um novo papel ou seja nosso trabalho deve ser voltado para orientação e cobranças de resultados satisfatório do desenvolvimento e aprendizagem da crianças. Sendo que o coordenador deve visar sua de mobilizar os colegas a desenvolver um trabalho de equipe, pois essa é uma condição essencial para a melhoria do fazer pedagógico em sala de aula principalmente criar um elo entre o professor e a sua recreadora do qual irá auxiliar nas atividades pedagógicas, deixar claro os objetivos e as funções de cada uma na sala sempre destacando o cuidar e educar são indissociável no contexto da educação infantil, rememorando o compromisso assumido na elaboração do Projeto Pedagógico e do "Plano anual do currículos da educação infantil".

Acompanhar o processo de aplicação dos conteúdos planejados, não só baseá-lo no registro existente nos diários, mas também o acompanhamento dos cadernos de planejamentos fazendo as resalvas de sugestões de atividades que venha de encontro com cada realidade das turmas assim exigida. Considerando as visitas em sala para assim acompanhar o desenvolvimento dos docentes nas suas práticas. Essa prática não é um procedimento fácil na maioria das vezes é considerado como fiscalização, por isso deve ser programado com os professores com o intuito de obsevar o lado positivo e negativo do andamento das aulas de forma que o docente entenda que a educação infantil e um processo de aprendizagem tanto para o coordenador quanto para o professor que dispõe a aprender cada vez mais.

Essa perspectiva implica uma nova compreensão sobre o perfil do professor como aquele profissional que, como qualquer outro, reflete sua prática. Pode-se pensar aqui em um pesquisador que constrói conhecimento compartilhado não apenas entre as crianças com as quais trabalha, como também entre ele e as crianças. Isso envolve um processo de sustentação de relações interpessoais e da cultura que a criança traz consigo que se dá por meio da criação de ambientes e situações que promovam desafios e questionamentos sobre as imagens que ele (o professor) possui tanto da criança como da sua própria compreensão dos significados da Educação Infantil. Em outras palavras, trata-se de facilitar e mediar a aprendizagem das crianças, mas também de aprender com elas (MOSS, 2005).

A elaboração da proposta pedagógica destina ao coordenador que deve se juntar com sua equipe para assim, pensar e repensar nos objetivos da proposta e nos quais

querem para sua instituição. Nesse sentido ressalta a importância da proposta pedagógica no seguimento de Oliveira (2002, p. 64):

> [...] construir uma proposta pedagógica para a creche implica em optar por uma organização que garanta o atendimento de certos objetivos julgados mais valiosos do que outros. Ela é elaborada a partir de uma reflexão sobre a realidade cotidiana da criança, o meio social onde seus pais, e ela mesma vivem. Não pode ignorar os desejos, necessidades e conflitos destas populações. Na formulação de seus objetivos, ela tem que discutir seu papel político em relação à população atendida, dado que, através de sua ação a creche pode ser mais conservadora ou transformadora de papéis, atitudes, conhecimentos, representações.

Os profissionais da educação infantil ao repensar na proposta pedagógica devem levar em conta que os contextos educativos retratam os assuntos da vida cotidiana das crianças e suas especificidades, caracterizando elementos importantes da lógica infantil. Possibilitam a compreensão de questões que envolvem a vivência da infância no contexto atual, ou seja, trabalhar suas experiências no âmbito dos conhecimentos e esse deve estar no plano anual do professor.

Assim como parte da função do coordenador o acompanhamento dos projetos da instituição que a equipe pretende desenvolver no decorrer do ano. O projeto destina favorecer a criação de estratégias para resolver um problema proposto, levantar algumas hipóteses referentes a um determinado tema, pesquisar sobre um assunto eleito pelo grupo, enfim, levar o grupo a buscar o que lhe é significativo.

A função básica dos projetos Segundo Hernandez (1997 p.184) é:

> Favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos em relação ao tratamento da informação e a relação entre os diferentes conteúdos em torno dos problemas ou hipóteses que facilitem as crianças, no que diz respeito à construção de seus conhecimentos. Poderá organizar-se seguindo um eixo, a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática a ser tratada por ela mesma.

Diante do trabalho do coordenador na Educação Infantil, consequentemente, ao conhecimento necessário para o exercício de suas funções, a outra questão que concerne ao tipo de perfil que professores da Educação Infantil consideram necessário para se trabalhar nessa etapa da educação. Sejam professores enfatizados pelo gostar de crianças que tenha conhecimentos específicos da área (sobre a criança, o desenvolvimento infantil, a brincadeira como recurso pedagógico). Que veja a criança como criança que necessita do brincar, do cuidar e do afeto.

Para esclarecer, o que se organiza com as crianças entre o horário de chegada e o de ir embora, não se define por si mesmo. As formas de organização dos tempos, dos espaços, dos materiais, dos equipamentos, dos procedimentos durante situações específicas, enfim, a programação do dia-a-dia é definida a partir das decisões dos

adultos, as quais devem ser encaminhadas considerando os anseios, manifestações e necessidades das crianças, sendo que elas têm direitos a escolhas e de serem respeitadas em suas preferências individuais, garantindo que todas sejam ouvidas com atenção suas explicações, respeitando a estética nas produções, a expressão de seus sentimentos e pensamentos.

Os profissionais da Educação Infantil precisa reconhecer que a criança desde que nasce é capaz de agir, interagir, de produzir cultura e de ser sujeito de direitos e deveres. Para melhor compreender esta questão, bem como seus interesses e necessidades, permite enfocar diversas linguagens do conhecimento em uma abordagem globalizada, privilegia o olhar da criança, sua expressão e questionamentos, baseando-se em situações e assuntos significativos de acordo com as turmas que estão inseridas desde o berçário até a pré escola.

Nesse processo formação continuada em reuniões pedagógicas estar direcionando estudos para o aperfeiçoamento dos docentes selecionando textos, normalmente os que tratem de metodologia para o desenvolvimento dos conteúdos, podendo ser oferecido tanto quanto possível material para a leitura do grupo apresentação de vídeos com que venha contribuir para as práticas educativas tanto dos professores quanto dos educadores.

Acompanhar e analisar os instrumentos de avaliações, sendo que na educação infantil a avaliação cumpre o importante papel de oferecer elementos para que os professores conheçam melhor às crianças com as quais trabalham suas características pessoais e grupais, suas emoções, reações, desejos, interesses e modos pelos quais vão se apropriando da cultura na qual estão inseridas, transformando-a. Também tem a importante função de contribuir para que os laços com as famílias sejam estreitados e para que aqueles que trabalham com as crianças, em diferentes momentos de suas trajetórias nas instituições, troquem informações, visando o bem-estar, conforto e segurança dos pequenos.

Avaliar é, portanto, o exercício diário na educação infantil compete ao docente esse olhar no processo do desenvolvimento da criança. Visto que o coordenador deve estar sempre atento nos termos que o professor usará para registrar desse processo e quais serão os instrumentos que utilizará.

Nessa ótima cabe ao coordenador estender perante a prática educativa no âmbito da educação infantil, um compromisso pessoal e social e comprometimento com a equipe para que seu trabalho seja concretizado em uma gestão participativa resultando na formação das crianças em desenvolvimento.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos realizados destaco as abordagens nesse artigo afirmando que a coordenação pedagógica tem um papel fundamental na realização do fazer pedagógico no espaço dos centros de educação infantil.

Diante da responsabilidade de um coordenador pedagógico, posso afirmar depois de todos os estudos a qual foi realizado durante o curso de especialização de coordenação o papel desse profissional é fundamental para o bom desenvolvimento da aprendizagem escolar, afirmo ainda, que dentro de um Ceinf o coordenador pedagógico é a pessoa importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Levando em consideração minha experiência como professora da educação infantil e como coordenadora no centro de educação infantil é fundamental ressaltar a importância da Educação Infantil porque é nesta etapa que as crianças desenvolvem-se no meio onde estão inseridas nos diferentes aspectos: cognitivo, social, psicológico e emocional de forma quantitativa e qualitativa. Os vários aspectos e dimensões do desenvolvimento não são áreas separadas e para isto é fundamental considerarmos a infância como um todo, ampliando suas experiências e conhecimentos estimulando seu interesse pelo processo de transformação pelo convívio em sociedade e o papel primordial do brincar.

Cabendo o professor proporcionar momentos lúdicos envolvendo as crianças em todos os espaços do CEINF. Esse é destaque que como coordenadora, exijo da equipe com a qual trabalho.

E importante que o coordenador Pedagógico conheça plenamente o seu espaço de trabalho, compartilhe ideias e conhecimentos, construa o seu papel na CEINF, tornando-se assim, a ligação fundamental, traçando o seu caminho transformador, formador e articulador. Certamente que a inexistência de respostas prontas, acabadas e definitivas fazem com que o trabalho pedagógico do coordenador seja uma reelaboração e reestruturação desses caminhar junto com sua equipe.

Assim, o coordenador estabelece as relações interpessoais nos CEINFs ao desenvolver as múltiplas atividades que caracterizam a sua função. É necessário que a ação educativa seja planejada, articulada com os sujeitos e o coordenador pedagógico figure como mediador de formas interativas de trabalho, em momentos de estudos, proposições, reflexões e ações.

Nesse caminhar faz se necessários os estudos contínuos tanto do coordenador, quanto os envolvidos como as recreadoras e as professoras para assim melhorar o desempenho de seus trabalhos diários.

Em síntese, os centros de educação infantil consistem em proporcionar as crianças à possibilidade de desenvolver suas criatividades, fantasias e apropriar-se o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, despertando a criança a curiosidade de ampliar suas linguagens.

Portanto os desafios dos coordenadores são constantes e emerge na sua função diária, nesse sentido faz se necessário os registros que possibilita também focalizar a percepção quanto ao exercício da sua função, seus dilemas, suas expectativas, suas ações para que não se limite na rotina do dia a dia.

Concluo que tanto como o coordenador dos Ceinfs como os demais profissionais destacam papel importante para que garantam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças que estabelecem na instituição.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC/SEF. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1991.

CANDAU, V. M. F.; MOREIRA, A. F. **Currículo, conhecimento e cultura. Documento em versão preliminar, 2006**

FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FREINET, Celestin. **A pedagogia do bom senso**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Ed. Paz e Terra. São Paulo, 1996.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M.. **A Organização do Ensino por Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRAMER, Sonia et al. **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL LEI N° 9394, DE 1996.

MOSS, P. **Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais**. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 235-248

OLIVEIRA, Z. Et.al. **Creches: crianças, faz de conta & Cia. Petrópolis RJ: Vozes, 2002**

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo:** Atlas, 1989

REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO INFANIL – Secretaria de Educação de Campo Grande/MS- 2008.

VEIGA, Ilma P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva** In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1996.

VIGOTSKY. L.S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins fontes, 1984.

CAPÍTULO 3

A ATUAÇÃO DA BUROCRACIA DE MÉDIO DE ESCALÃO NA CONSECUÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO POLÍTICA DE EXPANSÃO DAS IFES NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Data de aceite: 01/03/2021
Data de submissão: 08/01/2021

Andreza dos Santos Sousa
Doutoranda do Programa de Ciências da Educação da Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) na Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
http://lattes.cnpq.br/7279250840750567
https://orcid.org/0000-0002-2069-6805

Texto originalmente apresentado no III Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas (III ENEPCP), Sessão Temática 012 (IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS), realizando em Natal (RN), em 2019.

RESUMO: O Objetivo deste artigo é explicar a forma como os burocratas de médio escalão, nos processos de interação/comunicação com a burocracia de nível de rua atuaram na implementação local da política nacional de expansão da educação superior pública. Nesse sentido, adotou-se como objeto de estudo a implementação das políticas de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, estas políticas congrega ações, programas e projetos nacionais, tais como o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) e, por meio do emprego de técnicas metodológicas qualitativas, sendo conduzido o estudo no estado do Rio Grande do Norte/ Brasil. Os resultados gerais evidenciaram que os burocratas de médio escalão, na figura dos(as) reitores e diretores(as) gerais das IFES, têm um papel determinante em interpretar o que foi previamente elaborado no desenho normativo da política para os atores implementadores *in loco*, e estabelecendo as ações necessárias para este fim. Estes atores implementadores, são representados pelos coordenadores, professores e técnicos administrativos que atuam nas IFES. Ademais, identificou-se ainda que este processo de interpretação e comunicação do desenho normativo da política, e a postura do burocrata de médio escalão frente a liderança da Instituição é uma condição dependente de aspectos técnicos, cognitivos e político-relacionais referentes ao perfil dos(as) reitores e diretores(as) das IFES.
PALAVRAS-CHAVE: Política Pública, Implementação, Burocracia de médio escalão, IFES.

THE PERFORMANCE OF THE MIDDLE-SCALE BUROCRACY IN ACHIEVING THE POLITICAL IMPLEMENTATION OF THE EXPANSION OF THE IFES IN THE STATE OF RIO GRANDE DO NORTE

ABSTRACT: The aim of this article is to explain how middle-level bureaucrats in the processes of interaction/communication with street-level bureaucracy acted in the local implementation of the national policy for the expansion of public higher education. In this sense, the implementation of the expansion policies of federal institutions of higher education was adopted as the object of study, these policies bring together national actions, programs and projects, such as the Plan

for Restructuring and Expansion of Federal Universities (Reuni) and the National Student Assistance Program (Pnaes) and, through the use of qualitative methodological techniques, the study was conducted in the state of Rio Grande do Norte/Brazil. General results showed that the middle-level bureaucrats, in the figure of the deans and general directors of the IFES, have a decisive role in interpreting what was previously elaborated in the normative design of the policy for the implementing actors on site, establishing the necessary actions for this purpose. These implementing actors are represented by the coordinators, teachers and administrative technicians who work in the IFES. Moreover, it was also identified that this process of interpretation and communication of the policy's normative design, the attitude of the middle-level bureaucrat in the face of the institution's leadership is a condition dependent on technical, cognitive and political-relational aspects related to the profile of the deans and directors of IFES.
KEYWORDS: Public Policy, Implementation, Medium-level bureaucracy, IFES.

1 I INTRODUÇÃO

Os estudos de implementação estão continuamente na pauta da agenda de pesquisas do campo das políticas públicas, dada sua complexidade e caráter multifacetado que, apesar do aumento do número de pesquisas sob o prisma do processo de implementação, ainda é uma área em consolidação.

Partimos do argumento central de que a implementação das políticas públicas é um processo dinâmico, interativo, complexo que, em alguns casos, tem sua delimitação quanto a seu início ou término, sobrepostos com outras etapas do ciclo das políticas públicas. Na verdade, é um processo desempenhado por pessoas (agentes, atores, burocratas) que atuam e inferem na política em questão.

De acordo com Lotta (2010, p.15) "para analisar a implementação, devemos considerar como os burocratas constroem suas ações e como os diversos atores envolvidos impactam isso", sendo prudente levar em consideração que essas pessoas são detentoras de interesses, valores, crenças, motivações, saberes individuais e que o exercício de seus cargos possibilita a discricionariedade que conduzem suas tomadas de decisões, o "seu fazer" durante o processo de implementação de uma política pública.

Os instrumentos legais emanam as diretrizes para o desenvolvimento de políticas, no entanto, uma lei ou um normativo poderá não se fazer cumprir por si só, de modo que se faz necessário uma adesão das agencias implementadoras, seus burocratas, assim como de seus beneficiários. Por esta razão:

Pode-se dizer que se constitui como uma visão realista sobre as políticas na medida em que afirma que nenhuma regra de implementação é autoexecutável. Todas elas são passíveis de interpretação e, por essa razão, possibilita a tomada de decisão em outros níveis, isto é, a discricionariedade (ROCHA, 2012, p.8).

Diversos pesquisadores nacionais e internacionais têm se dedicado a estudar a burocracia de médio escalão, tendo como referência os diversos estudos a partir do âmbito da burocracia de alto escalão e da burocracia do nível de rua (CAVALCANTE & LOTTA, 2015).

Dessa forma, o campo de pesquisa em políticas educacionais é muito amplo, e ao mesmo tempo, fracionado, dadas suas rupturas e continuidades em sua trajetória, se compararmos com outras áreas. Do ponto de vista das políticas públicas, notamos uma concentração de pesquisas na formação da agenda e na elaboração de políticas públicas. Com base nessa percepção, poucos trabalhos foram identificados no estágio de implementação de políticas públicas. Conforme ressalta Lotta (2010, p.14) em relação à literatura sobre o estágio de implementação, especialmente sobre os burocratas de implementação, encontramos uma quantidade limitada de trabalho sobre o assunto, a partir do trabalho mais importante e memorável de Lipsky na *burocracia de nível de rua* (1980).

Em vista disso, guiados pelos estudos de implementação das políticas públicas (FARIA, 2012; SILVA; MELO, 2000; SOUZA 2006), este artigo tem como referência estudos de sobre as temáticas do ensino superior (MINTO, 2006, SAVIANI, 2001), da análise de política pública (CARVALHO, BARBOSA; SOARES, 2010; SECCHI, 2016); e por um conjunto de atores relevantes da burocracia do nível de rua e de médio escalão - BME (LIPSKY, 1980; LOTTA, 2010; CAVALCANTE, LOTTA 2015; LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2015) dentre outros autores, respectivamente, os quais convergem para a temática das políticas públicas. Com a finalidade de contribuir para o esclarecimento do processo de implementação da expansão do Ensino Superior Federal no estado do Rio Grande do Norte e melhoria do conhecimento desta importante área das políticas públicas.

2 I OBJETIVOS

Identificar quem são e o que fazem os burocratas de médio escalão envolvidos na implementação da política de expansão das IFES no estado do Rio Grande do Norte; colaborando com a consolidação conceitual acerca desse nível de burocracia.

3 I IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A disseminação da literatura nacional e internacional acerca das políticas públicas, tem incentivado diversas pesquisas, em especial, no âmbito das universidades, estas pesquisas geram múltiplos olhares para o Estado em ação. As políticas públicas são discutidas, elaboradas e implementadas visando satisfazer ou, ao menos, assemelhar satisfazer as demandas da sociedade e se concretizam em vários setores; dente estes, o de infraestrutura, segurança, educação, meio ambiente, políticas fiscais e etc.

Segundo Souza (2006) como área de conhecimento as políticas públicas surgem nos Estados Unidos, em meados dos anos de 1930, por meio da academia, com ênfase

sobre a ação dos governos, mas sem se envolver com o papel do Estado. Na Europa, os estudos acerca das políticas públicas derivam do papel do Estado e do governo. Isso pode estar relacionado ao campo de atividade governamental, uma situação social desejada, uma proposta de ação específica, como a política de ações afirmativas, uma norma quanto ao tratamento de determinado problema ou mesmo um conjunto de objetivos e programas que o governo possui em um campo de ação. Seus principais fundadores: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton, os quais introduziram as expressões e os conceitos de análise de política pública, como a racionalidade limitada aos administradores públicos, a necessidade de inserir outros elementos, como o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e grupos de interesses, e por fim, a definição de política pública como um sistema.

Nesse sentido, Souza (2006, p.24) relata as definições de políticas públicas mais conhecidas, sendo estas, de acordo com Mead (1995) este define as políticas públicas como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas; segundo Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos; para Peters (1986) segue o mesmo viés: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos; conforme Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como "o que o governo escolhe fazer ou não fazer" e por fim a definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, qual seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê? por quê? e que diferença faz?.

Na perspectiva de compreender o Estado em ação, Boneti (2007) esclarece que o Estado se torna um agente que repassa à sociedade civil as decisões saídas do âmbito da correlação de forças travadas entre os agentes do poder. Assim, o autor conceitua políticas públicas, da seguinte forma:

Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos (BONETI, 2007, p. 74).

Dessa forma, é necessário levar em consideração alguns pontos, como o contexto do problema púbico a ser solucionado, os interesses dos atores envolvidos e como estes interagem para a concretização da política pública. Tendo em vista que a "construção das políticas públicas não é um processo abstrato. Ela é, ao contrário, indissociável da ação dos indivíduos ou dos grupos envolvidos, de sua capacidade de produzir discursos concorrentes, de seus modos de mobilização (MULLER e SUREL, p.77)".

Assim, a política pública, na perspectiva de Deubel (2002, p.27), existe quando "instituições estatais assumem no todo ou em parte o trabalho de atingir objetivos estimados

como desejáveis ou indispensáveis, por meio de um processo destinado a modificar um estado de coisas percebido como problemático". Percebida como interação, Arretche (2007, p.49) afirma que "a implementação é uma cadeia de relações entre formuladores e implementadores, entre implementadores situados em diferentes posições na máquina governamental".

Ampliando a compreensão acerca do processo de implementação, Rocha (2002, p.3), afirma "a implementação transforma as políticas e influência o seu desenho." O Autor assegura ainda que "durante a implementação as decisões continuam sendo tomadas e, consequentemente, o desenho da política segue em contínua transformação." Logo, seus processos também são considerados políticos, assim como evidencia Deubel (2002),

> Para muchos, la implementación de las decisiones públicas es um problema puramente administrativo, entendido como un problema técnico, de simples ejecución. Por el contrário, desde la perspectiva del análisis de políticas públicas, esta etapa es fundamental porque es ahí que la política, hasta este entonces casi exclusivamente hecha de discursos y de palavras, se transforma en hechos concretos, en realidade palpable (DEUBEL, 2002, p. 107).

Tendo como referência esse entendimento que o processo de implementação é um problema puramente administrativo, observamos que "é nesse arco temporal que são produzidos os resultados concretos da política pública (SECCHI, 2015, p.55)." Por ser uma fase que se efetiva após a tomada de decisão e precede os primeiros esforços avaliativos. Assim, o processo de implementação é, por si só, um processo de diversos estágios, que visam consolidar decisões básicas, emitidas por um conjunto de instrumentos legais. Idealmente, essas decisões identificam os problemas a serem resolvidos, os objetivos a serem alcançados e o arranjo institucional de execução.

O processo de implementação, portanto, abrange o conjunto dos fatos e das atividades que acontecem após a definição das diretrizes de uma política pública, que compreendem tanto o esforço para administrá-la como os seus impactos sobre pessoas e acontecimentos. Para Lotta (2018), a literatura em relação a implantação de políticas públicas, é comparativamente recente, considerando o legado mais consolidado das pesquisas sobre processos decisórios. Nas últimas três décadas, algumas correntes foram se consolidando procurando compreender como a sinergia que envolve as políticas públicas se efetivam no interior do Estado, quer seja numa compreensão normativa, prescritiva, ou no esforço de resultar aprendizados para melhorar a execução (abordagem *top down*), quer seja numa interpretação mais analítica, procurando compreender, sem prescrições, como de fato os processos ocorrem. Ou ainda, sob a possibilidade da base (abordagem *bottom up*). Não obstante, analisando a literatura sobre implementação de políticas públicas, percebemos que alguns autores se dedicaram a analisar implementação das políticas públicas partindo de um ator como o foco das análises, especificamente o ator institucional, encarregado por colocar as políticas em prática.

Nesse sentido, os atores implementadores compõem um diversificado conjunto de atores que integram a burocracia de alto, médio escalão, assim como a burocracia de rua. A burocracia do médio escalão, em sua maior parte, encontra-se afastados do cume da pirâmide política e, por essa razão, esses atores, anteriormente, não haviam despertado interesse em conhece-los, dada a forte concentração de pesquisas no âmbito da tomada de decisões e formulação das políticas públicas que compreende assim, a burocracia de alto escalão. Cavalcante; Lotta (2015) afirmam que essa burocracia de alto escalão é constituída, em geral, por políticos, assessores, ministros de estado, cargos de natureza especial. O conhecimento acerca da burocracia de médio escalão ainda é incipiente, sobretudo, o importante trabalho do Lipsky (1980) demarca claramente a burocracia do nível de rua, sua pesquisa apresenta os atores implementadores, burocratas de nível rua sendo aqueles que atuam diretamente com o público beneficiário. A começar da lacuna a ser preenchida, o nível intermediário da burocracia é compreendido e denominado de Burocracia de Médio Escalão, conforme pesquisas realizadas por Cavalcante; Lotta (2015); Pires (2012); Oliveira; Abrucio (2018), dentre outros.

Para compreender a burocracia de médio escalão, em geral, identificamos a burocracia de alto escalão e sua burocracia do nível de rua nas diferentes proposições de políticas públicas que variam de projetos a planos. Percebemos que os estudos sobre a burocracia seguem na mesma coerência, são concentrados no alto escalão ou na burocracia do nível de rua.

Por se tratar de um nível hierárquico, demarcado pelo reconhecimento dos extremos da burocracia, evidenciamos essa invisibilidade acerca dos estudos no nível intermediário dessa burocracia do médio escalão, a qual é imprescindível para a consecução da política pública. Dado o conceito subjetivo de uma política pública, observamos que alguns atores implementadores de uma política não têm dimensão de que estão trabalhando como implementadores.

No âmbito das Políticas de Educação Superior, os atores que atuam no alto escalão, muitas vezes, contaram com a vantagem, em geral, de participar dos processos anteriores a implementação, como a tomada de decisões, a formulação das políticas e dirigem seus níveis hierárquicos intermediário e operacional. Entretanto, estes atores devem ter em consideração que os processos de comunicação interna devem ser eficazes para que os que operam nos graus menos elevados das Instituições burocráticas, não achem ou creiam que estão apenas cumprindo suas tarefas cotidianas e desse modo possam compreender a importância do seu papel na consecução da política.

Desse modo, esse artigo é parte integrante da pesquisa de doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de La Plata que busca interpretar o perfil dos BME´s da política de expansão do Ensino Superior[1], a capacidade de mobilização desses

1. Ensino Superior e Educação Superior para esta pesquisa são termos considerados sinônimos, para fins didáticos. Tendo em vista que a Educação Superior é considerada por diversos autores como um conceito mais amplo acerca da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, enquanto que o Ensino Superior possui uma ênfase apenas no ensino.

atores nas 3 esferas de governo, o exercício da discricionariedade durante o processo de implementação e superação das dificuldades e por fim o poder de produção da institucionalização de cada IFES no estado.

O Brasil, assim como outros países em desenvolvimento, sobretudo, os da América Latina, a partir da segunda metade dos anos 1990, passaram por mudanças em suas organizações e funcionamentos, assim como de suas prestações de serviços a sociedade. Além disso, o país perpassava por um momento de estabilidade econômica e, com potenciais de crescimento ao mesmo tempo em que ocorre mudança política e sob o compromisso de democratizar o acesso e a ampliação das vagas no ensino superior, que passa a figurar importante pauta na agenda do governo. Assim, dentre os modelos adotados pelo governo, a expansão do ensino público federal representou uma decisão do governo federal em formar mão de obra para atender as novas exigências do mercado, oriundas das mudanças iniciadas na segunda metade dos anos 1990.

Como resultado das Políticas de Educação Superior, observamos o fenômeno de expansão desse nível educacional no estado do Rio Grande do Norte, com este corre a expansão das IFES territorial , o crescimento dos cursos, ampliação das vagas conforme dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontar alguns resultados proporcionados pela burocracia de médio escalão no processo de implementação da Política de Expansão Educação Superior Federal pública.

3.1 Burocracia

Nas últimas décadas o papel desempenhado pelas burocracias tem contribuído para a compreensão da ação do Estado, esta é uma abordagem relativamente recente que tem despertado o interesse de pesquisadores, sobretudo, sobre a atuação das burocracias no desenvolvimento do processo de implementação das políticas públicas.

O modelo burocrático é conferido ao Max Weber (1864-1920) – sociólogo alemão – que se dedicou a estudar a burocracia como uma forma de organização humana fundamentada na racionalidade, para a garantia da máxima eficiência no alcance dos objetivos da organização. Assim, por meio desse modelo, Weber identificou que o exercício da autoridade racional-legal, dentro das organizações, é uma fonte de poder, de modo que esse poder decorre das instituições formais, por meio de suas normas e não dos aspectos carismáticos ou das tradições.

Dentre outras características, destacam-se neste modelo o caráter legal das normas, a hierarquia de autoridade, o caráter formal das comunicações, a impessoalidade nos relacionamentos, a formalidade no cumprimento das tarefas e o profissionalismo dos trabalhadores. É a partir do século XX que esse modelo se estende as administrações públicas. A literatura sobre a burocracia pública apresenta três níveis hierárquicos, sendo estes: a burocracia de alto escalão, a médio escalão e a de nível de rua. O quadro a seguir proporciona uma representação ilustrativa para compreensão desses níveis hierárquicos:

	Níveis Organizacionais (Organizações Privadas)	Níveis Burocráticos (Organizações Públicas)	Caracterização das Burocracias
topo	Institucional	Alto Escalão	Composto por políticos, ministros e seus assessores diretos. Esses cargos possuem maior influência política do que técnica.
	Intermediário	Médio Escalão	Cargos que possuem tanto participação de política quando técnica, havendo equilíbrio entre estas duas partes.
base	Operacional	Nível de Rua	Cargos que exigem mais conhecimento técnico do que influência política.

Quadro 01: Representação dos níveis hierárquicos

Fonte: adaptado de Chiavenato (2007); Cavalcante, Lotta (2015).

Como podemos notar, destacamos o papel dos atores que atuam nas instituições implementadoras, ou melhor, das burocracias públicas, especificamente a burocracia de médio escalão que tem sido preterida aos demais níveis da burocracia. A burocracia de médio escalão tem sido menos estudada na literatura, especialmente, a nacional e, portanto, ainda é pouco claro como ela atua e intervém nas políticas públicas (HOWLETT, 2011; PIRES, 2011; OLIVEIRA; ABRUCIO 2011) *apud* (CAVALCANTE; LOTTA, 2015).

Este feito gera injustificado vão nas análises sobre as políticas públicas, especificamente, na conjuntura federativa brasileira, quando atores e instituições dos graus subnacionais de governo apresentam grande valia, uma vez conhecida a ampla descentralização de grande parte das políticas públicas, especialmente, de sua elaboração (OLIVEIRA; ABRUCIO, 2018).

O campo da análise de políticas educacionais (*policy analysis*) tem se mostrado receptivo ao desenvolvimento teórico-metodológico que caracteriza as ciências sociais como um todo desde o início dos anos 1970 (MARSHALL; PETERS, 1999) *apud* (BALL; MAINARDES 2011). Áreas como a ciência política, a administração, o direito e a sociologia são áreas com um público que mais tem se dedicado aos estudos da política pública, tanto do ponto de vista da análise científica como da ação política e dos estudos acerca das teórias e das práticas políticas que propõem temas para reflexão, modos de pensar e ferramentas para compreensão da ação pública e do Estado. (DEUBEL, 2002).

Desse modo, compreender a ação do estado no processo de implementação da expansão das IFES impõe o desafio de conhecer o perfil da burocracia de médio escalão que atuou como um ator relevante e imprescindível. Essa é uma das principais burocracias responsáveis por sua concretização, por interligar as fases de formulação e implementação, assim como transformar as decisões da formulação em ações (CAVALCANTE; LOTTA, 2015). A começar desta ideia, tentamos atenuar parcialmente esse vão literário, analisando o papel e a importância de um ator que nos parece indispensável, tanto pela perspectiva da elaboração de políticas públicas quanto do coerente resultado público das políticas de expansão da educação superior implementada: a burocracia de médio escalão.

Assim, para auxiliar na caracterização da burocracia de médio escalão das IFES do Rio Grande do Norte foi utilizado também as variáveis e presença ou ausência nos distintos níveis da burocracia pública elaborada por Oliveira & Abrucio (2011), como resultado obtivemos que a burocracia de médio escalão atuante na implementação da política de expansão das IFES no RN. Para identificar esse perfil dos atores implementação, BME´s, da política de expansão das IFES no Rio Grande do Norte, além das características definidas por Oliveira; Abrucio (2011) apresentadas a seguir:

BUROCRACIA DE MÉDIO ESCALÃO	Na Política de Expansão das IFES no RN
Definem diretrizes gerais do equipamento público	**Não** – esta é uma decisão colegiada, emanada por meio de seus Conselhos.
Coordena dos diversos equipamentos públicos ou programas concomitantemente	**Sim**, no entanto, a coordenação de equipamentos e programas **é delegada a outros servidores.**
Sugere diretrizes gerais do equipamento público	**Sim** – as diretrizes são propostas, mas a decisão é colegiada por meio de seus Conselhos.
Indicado – em vez de concursado[1] – para o cargo	**São concursados** – que assumem momentaneamente outras funções e nomeações, por meio de meritocracia ou eleição dentro de sua comunidade (professores, técnicos e discentes).
Lida diretamente com recursos públicos	**Sim** – Lida com assinatura de contratos e convênios, bem como, cargas patrimoniais.
Serve a apenas um equipamento público ou programa de política pública	**Sim** – todos os entrevistados servem a apenas a suas instituições.
Encontra-se em contato direto com o público-alvo	**Em partes**, depende da sua agenda de compromissos. No geral, estão mais voltados para as atividades Político-Institucional e/ou Político-Técnico.
Relaciona-se diretamente com as categorias das extremidades da hierarquia burocrática.	**Sim**. Quando necessário negociar pautas da formulação, assim como negocia com a burocracia de nível de rua.
Atuam com discricionariedade	**Sim** – no âmbito da gestão pública.

Quadro 02 – Características da BME´s na Política de Expansão do ES.

Fonte: Adaptado de Oliveira & Abrucio (2011)

Como podemos observar no quadro, o perfil da burocracia de médio escalão evidenciada pela pesquisa nos mostra que são servidores públicos (concursados) que ocupavam Cargos de Direção (CD) ou foram convidados a ocupar durante o processo de implementação. Neste 100% desta burocracia afirmaram que gerenciaram equipes. A formação predominante é a de nível superior sendo composta por 8% pós-doutor, 59% doutor e 33% mestres, cabe ressaltar que todos tiveram experiências em educação anterior ao trabalho em suas IFES. Quanto a faixa etária, pode ser observada no gráfico a seguir:

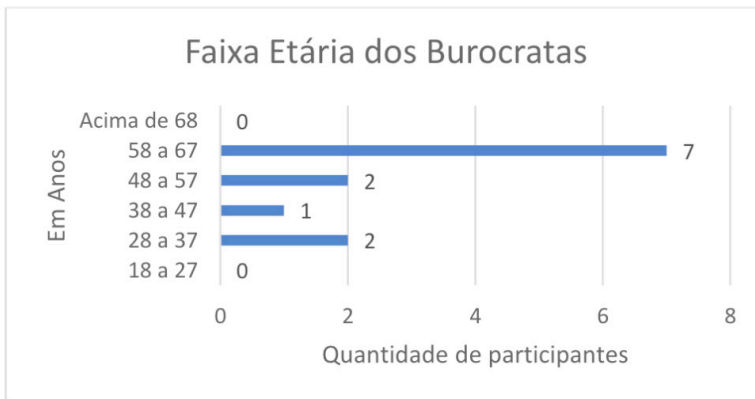



Gráfico 01- Faixa Etária dos BMEs nas IFES do RN

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

O gráfico mostra que ¾ da burocracia de médio escalão das IFES se encontra nas faixas etárias acima de 48 anos, e considerando um tempo médio de trabalho de 24,33 anos, esta burocracia integra um perfil com experiência organizacional acumulada, sendo predominantemente, composta por duas carreiras: as carreiras de Técnicos-Administrativos e a carreira do magistério da educação profissional e superior (Docentes).

A Lei nº 11.740, de 16 de julho de 2008, por exemplo, explicita a criação cargos efetivos, cargos em comissão e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação destinados a instituições federais de educação profissional e tecnológica e de ensino superior. A Carreira de Técnico-Administrativo é subdividida em duas categorias: nível médio e superior.

Detalhadamente, as faixas etárias foram organizadas com um intervalo decenal perfazendo: 58,33% com idade entre 58 e 67 anos, seguidos de 16,66% com idade entre 48 e 57 anos, 8,33% com idade entre 38 e 47 e 16,66% com idade entre 28 a 37 anos.

O tempo de trabalho foi calculado a partir do ano de ingresso na Instituição e compreende a seguinte subdivisão: para IFES_01: média de 30,25 anos; para IFES_02: média de 16,50 anos e por fim para IFES_03: de 26,25 anos, o que permitiu alcançar a média para as IFES de 24,33 anos de prestação de serviço público federal. Ao cruzar a faixa etária e o tempo médio de serviço público obtivemos que este burocrata em média adentrou no serviço público após os 24 anos, e já transcorreu em média outros 24 anos, ocupando além de suas funções outros cargos comissionados, acumulando aprendizagens e experiências que conduzem a um insulamento seletivo ao tempo em que são construídas as capacidades burocráticas.

Assim como identificado por Silva (2015) o “estímulo pecuniário para ocupação de cargos de direção e coordenação também é baixo” nas IFES. O Entrevistado_02 esclarece

que começava a expansão de um Campus "*com 3 ou 4 funções, o governo autorizava, mas não tinha ainda sido criada a lei, dava umas funções para você começar. Então teve muito Campus que começou, por exemplo, o diretor acadêmico era uma FG, não era um CD*". E complementa que o problema não foi solucionado "*Aliás, hoje nós temos ainda um certo conflito, porque temos os diretores acadêmicos mais antigos tem um CD3 e como num deu, no final não deu para dar CD3 para todo mundo os mais novos são CD4*."

Compreendemos que essa diferença pecuniária existente gerou um conflito, pois as atribuições e as responsabilidades que o exercício no cargo traz são as mesmas. No entanto, o fornecimento desse estímulo pecuniário é concedido pelo governo federal, conforme descrito na Lei nº 11.740, de 16 de julho de 2008, mas não foram criados todos os cargos de direção e funções gratificadas em quantidade suficientes para atender a toda a demanda gerada pela expansão das IFES.

Na prática é porque a instituição foi priorizando, entendendo que depois o MEC ia dar mais funções, dando os CD3 que seria pra própria reitoria ir dando para os Campus, para fortalecer, porque o cara estava lá, no interior e tudo, sofrendo muito porque estrutura pequena e já botando pra funcionar uma estrutura física grande, então esse conflito eu acho que ainda existe (Entrevistado_02).

Desse modo, as IFES, além de manterem suas atividades em funcionamento, de manterem suas lutas em prol da oferta de qualidade da educação superior, durante seus processos de expansão, além das responsabilidades assumidas terem que de conviver com a deficiência pecuniária partindo que as atividades são idênticas entre os postos assumidos, assim como das estruturas físicas pois cada campus persegue um eixo tecnológico e de infraestruturas partindo da percepção de cada município disponibilizaram diferentes estruturas para além do terreno, acesso a estes municípios com estradas asfaltadas e sinalizadas, dentre outros.

Resultante desse processo a forma encontrada pelas IFES foi partir para o convencimento dessas pessoas e da sua importância para consecução das atividades de educação na Instituição, sobretudo, por poderem atuar nesse momento histórico da Instituição. Durante as entrevistas com os burocratas de médio escalão das IFES, observamos que "não se trata de incentivo significativo, dado o grande aumento da responsabilidade para o exercício que a função traz (SILVA, 2015, p. 230)." Mas, de uma satisfação com o exercício de suas funções, que para uns foi:

ENTREVISTADOS	MOTIVAÇÕES / SATISFAÇÕES / SENTIDOS
Entrevistado_07	*"além de implantar um campus do IFES, também foi voltar para casa"*
Entrevistado_06	*"desafio pessoal, profissional e Institucional"*
Entrevistado_01	*"me escolheram [...] Mas, não se faz uma obra sozinho. Então, você tem que contar com muita gente e muita gente participou e participa até hoje."*
Entrevistado_04	*"Eu não pensava, a priori, eu me via tentando ir para o campus Pau dos Ferros, como docente normal."*
Entrevistado_05	*"eu vim do interior de família pobre, morei em casa do estudante, residência universitária, mas entrei na universidade, eu quis ser pesquisador, escolhi mesmo a carreira científica e queria ajudar muito a universidade e o estado a crescer, dar uma contribuição."*
Entrevistado_02	*"Eu sou do interior, eu moro na capital há bastante tempo, há 50 anos, mas eu vim morar na capital eu tinha 12 anos. [...] e eu acho que a educação é que transforma, a gente tem clareza disso lá, e a gente poxa, tem que dar oportunidades as pessoas."*
Entrevistado_13	*"(emocionado, com a voz trêmula, olhos marejados). [...] aquele jovem que num tinha, nasce um sonho. Recentemente uma aluna que foi das primeiras [...] disse: Professor, quando a gente pensava em concurso, pensava em Serviços Gerais, na prefeitura, e hoje eu tô pensando em concurso pra professor. Já está fazendo doutorado. Isso é o que é gratificante. Emociona porque a gente participa, a gente vê a transformação. A gente vê a transformação na cidade, no jovem que num tinha qual era o sonho desse dessas pessoas, dos jovens? Talvez arrumar um emprego na prefeitura de Serviços Gerais, de Gari, ganhando um salário mínimo, e hoje a gente já vê boa parte desses alunos todos já formados, todos já trabalhando, engenheiro civil, engenheiro mecânico, engenheiros agrícolas, então realmente a expansão a gente vê o resultado."*
Entrevistado_10	*"Entre Pau dos Ferros e Francisco Dantas [...] eu passei numa vilazinha e tinha uma daquelas camisas (da universidade) [...], estirada numa cerca de arame farpado. Quer dizer, aquilo pra mim foi muito emocionante ver ali. Quer dizer, um jovem fazendo Engenharia numa Universidade Pública ali ao lado dele"*
Entrevistado_11	*"Bom, primeiro era um desafio, mas como a gente conhecia já a equipe daqui [Natal] e para a equipe [...] que ficou aqui também era um desafio essa questão da interiorização. [...] É nós tínhamos, assim, eram 35 alunos e todos eram da região, só tinha desses, 9 que eram daqui de Natal, mas Santa Cruz, Tangará, Campo Redondo, Currais Novos, Caicó, Lajes. Então, a gente tinha um perfil assim que a região toda agregou. Primeira turma, então isso pra gente foi um presente de Deus."*
Entrevista_12	*"Acho que o elemento mais motivador é o desafio da gente mudar a condição social das pessoas. Você receber um aluno de uma família que uma família grande e que ninguém estudou porque num teve oportunidade e ele tá conseguindo estudar porque teve oportunidade de ter uma universidade, onde ele possa educar sem ter custo nenhum. Então esse elemento fundamental que motiva a comunidade, a transformação social."*
Entrevista_09	*"A primeira vez, que a gente tem conhecimento, de um programa pra que a universidade projete o seu crescimento é o REUNI. [...] Já tinha comprometimento com 4 cursos, tinha criado, inclusive, cursos noturnos que [...] na época essa universidade era fechada à noite. [...]Pedimos ao conselho universitário um voto de confiança."*
Entrevista_14	*"[...] Mas, de fato conhecer a cidade e conhecer as dificuldades e as demandas da sociedade é um facilitador. Sem dúvida. Tem sido, porque normalmente, agora há audiências públicas e eu sou sempre convidado, quando eles querem discutir qualquer coisa."*

Quadro 03: Representação das entrevistas

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

Como vemos, os elementos motivadores são os mais diversos, de forma que, o que os incentiva, a estarem para além do estímulo pecuniário. Cada burocrata, ao descrever sobre suas jornadas de trabalho, unanimemente, ultrapassa das 8h de trabalho diário e carregam consigo suas motivações e quando a oportunidade chega, logo são reacendidas as chamas para enfrentar um novo desafio. Dessa maneira entendemos que esses impulsionadores são detentores de autonomia operacional, no entanto, têm pouca autonomia financeira para implementar ações estratégicas em suas IFES, suas despesas são discriminadas em um orçamento anual neste são apresentadas as necessidades de custeio e investimentos, sendo aprovado em reuniões dos colegiados e encaminhado ao governo federal, quando aprovado o Orçamento da União, dependendo do contexto econômico e do resultado dos embates políticos, os orçamentos as vezes não chega a ser executado conforme planejado.

4 I METODOLOGIA

A metodologia adotada na pesquisa foi um estudo de caso múltiplo, suportada pela abordagem qualitativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas fundamentadas na perspectiva de traçar o perfil dos burocratas, o conhecimento cognitivo das políticas públicas de expansão, o exercício do poder discricionário e os desafios enfrentados pelos servidores públicos responsáveis pela implementação da política de expansão em suas respectivas instituições, denominada IFES (IFES_1; IFES_2 e IFES_3). As entrevistas foram transcritas e para a realização da análise de conteúdo (BARDIN, 2016) foi utilizado o *software* IRAMUTEQ para auxiliar a análise lexical.

5 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Secchi (2015) “a fase de implementação sucede à tomada de decisão e antecede os primeiros esforços avaliativos. É nesse arco temporal que são produzidos os resultados concretos da política pública”. O arco temporal desta pesquisa compreendeu o período de 2004 a 2014. Para este período, quais os resultados concretos da política de expansão das IFES no RN? Os Dados do INEP, destacam que em 2004 estavam em funcionamento 87 Instituições Federais de Educação Superior no Brasil, sendo estas: Universidades, Centros Universitários, Faculdades, IF e CEFET. Decorridos uma década, este número passou para 107 Instituições Federais, em números absolutos 20 novas Instituições Federais foram criadas, ampliando a oferta de cursos de graduação presenciais de 2.450 em 2004 para 5.879 em 2014, um aumento de 139,9%. Este crescimento dos cursos de graduação presenciais não ocorreu apenas pela criação das 20 novas Instituições Federais, mas também pela construção de novos *campi* e readequação de infraestrutura das IFES, em conformidade com a Legislação[2].

---

2. Decreto nº 6.096 de 24/04/2007 (Instituí o REUNI) e da Lei nº 11.892 de 29/12/2008 (Instituí a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia).

No entanto, no Estado do Rio Grande do Norte o número de IFES presentes não foi alterado permanecendo em 3 IFES. Sendo, portanto, necessário analisar outros aspectos que compõem as expansões dessas Instituições. Um dos aspectos ora observado, é o aspecto da *Interiorização*, ou seja, por construção e implantação de novos *campi* em cidades do interior, a criação de novos cursos de graduação, a ampliação das vagas oferecidas, ampliação da pós-graduação. Em 2004 as 3 IFES possuíam instalações físicas em apenas 6 municípios, incluindo a capital, em 2014 esse quantitativo foi ampliando para 21 municípios. Com isso, a oferta de cursos de graduação presenciais saltou de 84 cursos em 2004 para 178 cursos em 2014, foram criados 94 cursos, conforme o censo do INEP (2004; 2014).

Quanto a ampliação das vagas oferecidas para o ensino de graduação pela rede federal, no estado do Rio Grande do Norte, o INEP registrou o crescimento de 173% das vagas oferecidas para o ensino de graduação presenciais, um salto de 4.533 vagas em 2004 para 12.433 vagas oferecidas. Como exemplo, a IFES_1 registra em seu relatório de Gestão 2015, a oferta de 7.038 vagas para o ensino de graduação, correspondendo a 146 vagas a mais que em 2014. Esse número representa 2,1% a mais de vagas em relação ao ano anterior. Este percentual corresponde ao Índice de crescimento das Vagas oferecidas para o ensino de Graduação (IVG) para o ano de 2015.

Para alcançar esses resultados concretos as IFES precisaram realizar ações de planejamento e organização do aparato administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para a execução de uma política (SILVA, 2009). Nesse sentido, se tornou pertinente nos debruçarmos sobre sua burocracia, para aprofundarmos o conhecimento acerca da implementação.

Assim, o processo de implementação da política de expansão das IFES, *in loco*, foi dirigido por atores – servidores públicos de carreira, ocupantes de cargos de direção (CD) – pertencentes as próprias IFES, ou seja, servidores integrantes da burocracia pública federal, os quais se portaram em ser o elo entre o alto escalão e os executores da implementação da expansão de suas IFES, ou seja, burocratas de médio escalão (CAVALCANTE; LOTTA, 2015). Empreender um processo de implementação de uma política é uma ação complexa, de acordo com Secchi (2015) o formato não é definitivo, as pessoas que implementam detêm discricionariedade, não se trata de um desvirtuamento, mas da necessidade daquele que se depara com os problemas práticos da implementação.

Essa condição está relacionada com a performance dos burocratas, tendo em vista que as IFES apresentaram capacidade de mobilização com outros atores que compartilham interesses no campo do conhecimento e intra e interinstitucionais, tais como das esferas municipais (incluindo a sociedade civil e suas representações), estaduais e federal, pois todas expandiram suas instalações físicas, ampliaram a oferta de cursos de graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão, bem como por via virtual como a instalação de polos de educação à distância.

Como resultado dessas mobilizações, evidencia uma rede de atores interagindo na arena de implementação, tendo como destaque os políticos nos 3 níveis federativos, as prefeituras, os órgãos do governo do estado, as comunidades internas que mantiveram constantes diálogos, assim como na esfera do governo federal representado pelo MEC seus programas.

A capacidade de mobilização da IFES com outros atores que compartilham diversos valores e interesses pessoais e intra e interinstitucionais tais como das esferas municipais (incluindo a sociedade civil e suas representações), estaduais e federal. Estas interações foram percebidas quando os burocratas, ao relatarem suas práticas, foram mencionando as interações com outros atores presentes. O resultado dessas interações perfazem uma imagem da rede de interações na arena de implementação das IFES é composta por diversos atores, sendo os que mais se destacaram: as prefeituras o que emerge muito significado, pois é nos municípios onde se efetivaram as expansões das IFES, seguido dos órgão do governo do estado, dos arranjos políticos, da comunidade interna que manteve de forma continuada suas interações, as interações com a burocracia do alto escalão sendo representada pelo MEC na execução de seus programas.

O processo de implementação em cada IFES tem uma trajetória distinta, das suas origens as atividades cotidianas de atrair adesão de outros atores dentro e fora da instituição, na construção de seus arranjos e projetos, apesar da metodologia para captar recursos ser idêntica, que consiste em acompanhar o cenário interno e externo da educação, ouvir a comunidade interna, atender as expectativas da sociedade em inclusão, criar os fluxos de conhecimento, dentre outras atribuições, que integralizam o fazer do burocrata da educação.

Desse modo, analisar a maneira como os atores implementadores de cada IFES realizaram suas práticas, buscando explicar como ocorreu o processo de implementação de suas expansões, diante de suas aspirações profissionais, contribui para o cerne desta pesquisa, assim como para ampliar o entendimiento acerca das políticas públicas educacionais, sobretudo, das políticas de expansão das IFES.

O REUNI foi criado pelo governo federal como uma possibilidade de equacionar e organizar as demandas, oportunizando a todas as Universidades, por meio de seus projetos, de forma mais sistematizada a expandir suas atividades. O entrevistado_05, define o programa:

Então esse programa, ele tinha parâmetros bem definidos, cada instituição apresentava o seu projeto, que era aprovado pelo colegiado máximo da instituição, e o ministério analisava o projeto, aprovava os recursos, os meios, num contrato, que eu diria que era uma espécie de contrato de gestão (ENTREVISTADO_05).

Os burocratas entrevistados externaram que ao se depararem com os problemas práticos do processo de implementação tomaram decisões discricionárias, pois estas são inerentes as suas atividades, ao desempenho do seu papel na Instituição, é um instrumento

importante no dia a dia de suas organizações, assim como no desempenho do processo de implementação e desenvolvimento de políticas públicas.

Dessa forma, a superação das dificuldades foi pensada em conjunto, as dificuldades se concentraram em atividades tais como, contratação de empresas para a construção dos prédios, laboratórios, contratação de pessoal, dificuldades estas inerentes a etapa da implementação. Por fim, o poder de produção da institucionalização de cada IFES, tendo em vista que cada avanço que a IFES alcança, é resultado de suas interações com outros atores, portanto representam um modelo de ensino desejado pela sociedade, diversos prefeitos manifestaram junto as IFES o seu desejo de sediar uma delas, como resultado da Expansão tem-se municípios que tem dispõem da presença de 4 IES públicas, sendo uma dessas pertencente a rede estadual, além da presenças de IES privadas. De um modo geral, a educação superior pública se aproximava dessas localidades.

Ao utilizar a **Nuvem de palavras** gerada pelo software IRAMUTEQ que, graficamente, possibilita uma rápida identificação das palavras-chave de um *corpus*, por agrupar as palavras e as organizar graficamente em função da sua frequência, podemos considerar como uma análise lexical simples, mas graficamente interessante (CAMARGO; JUSTO, 2013):

Figura 01 – Nuvem de Palavras

Fonte: Dados gerados pelo software IRAMUTEQ (2018)

Para essa pesquisa, foram utilizados os dados obtidos nas entrevistas com os burocratas de médio escalão das IFES que, após processamento pelo software IRAMUTEQ, produziu dentre outras análises, esta nuvem de palavra, sendo esta uma análise lexicográfica básica, mas capaz de extrair sentidos e significados dos discursos dos entrevistados. Assim, o processo de implementação teve como cerne as pessoas, representado pela palavra "*gente*". E era preciso ter "*gente*" envolvida, disposta a encarar

desafios pessoais, profissionais e institucionais para poder ampliar as oportunidades de acesso à educação de nível superior a outras pessoas, dar sua contribuição para a instituição, para o estado, para a educação superior.

Na perspectiva de uma análise lexical simples, mas graficamente interessante, a palavra “gente” se apresenta também com um certo grau de relacionamento com outras palavras, no âmbito da expansão do Ensino Superior, tais como: universidade, instituição, campus, professor, trabalho, curso, MEC, conseguir, querer, processo, negociações, experiência, dificuldades, conflitos, resolver, oportunidade, história e possibilidades, dentre outras, conforme pode ser visualizada. Ao observamos a árvore de similitude da palavra “*expansão*” depreendemos que esta possui relações fortes com outras palavras que circulam dentro do discurso das políticas públicas de educação superior:

Figura 02: Árvore de Similitude da palavra Expansão

Fonte: Dados gerados pelo software IRAMUTEQ (2018)

Como podemos observar, a análise de similitude se baseia na teoria dos grafos, permitindo identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado, trazendo indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um corpus textual, distinguindo também as partes comuns e as especificidades em função das variáveis ilustrativas (descritivas) identificadas na análise Marchand & (RATINAUD, 2012) *apud* (CAMARGO; JUSTO, 2013, pp. 515-516).

Ao identificarmos na estrutura do corpus textual a palavra "*expansão*", observamos que palavras como: como *país, oferta, enem, política, ampliar, inclusão*, dentre outras compões a parte comum e as especificidades em função das variáveis ilustrativas (descritivas) são representadas por ligações mais fortes, como: *o governo, o ensino superior, o Brasil, a Interiorização, optar, cultura, programa.*

Nesse sentido, o processo de implementação em cada IFES integra suas próprias trajetórias individuais, inspiradas em seus valores institucionais e nos fluxos de conhecimento que estão em desenvolvimento, assim como seus processos organizacionais, de interiorização, de crescimento de suas ações de ensino, pesquisa, extensão, inovação e internacionalização. Apesar de outras possibilidades de expansão continuarem em curso, o término de vigência do REUNI – considerado como o Programa de acesso a expansão mais igualitário e equitativo entre as universidades – ter sido demarcado para 2012, suas ações, construções, efeitos, dificuldades ainda estão em curso. No entanto, posta a limitação temporal do período dessa pesquisa inferimos que o processo de implementação da expansão das IFES ainda é um processo em curso.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o processo de implementação da expansão das IFES pode ter dado certo? Se consideramos que os governos em suas respectivas esferas, não priorizaram a educação superior com um plano de Estado, dadas as fragmentadas políticas e seus singulares momentos de expansão, sobretudo, caracterizados por momentos de continuidades e rupturas. Identificamos ao coletarmos as entrevistas concedidas, que a atuação dos burocratas de médio escalão foi primordial para a consecução desse raro momento para educação superior.

O processo de implementação da expansão das IFES no Estado do Rio Grande do Norte, foi para além de um cumprimento de tarefas cotidianas em suas IFES e representou a esses burocratas de médio escalão satisfação e cumprimento de seus deveres, propiciando um fortalecimento da importância das IFES para o desenvolvimento estado, assim como da ressignificação da representação social que as Universidades e o Instituto Federal construíram ao longo de suas trajetórias.

Nesse sentido, um marco para a IFES_01 foi o momento delicado em meados dos anos 1990, no qual o cenário político e econômico não se apresentava favorável a seu custeio, e neste, a burocracia de médio escalão que é composta por administradores públicos, utilizou da prerrogativa legal e ousa nova oportunidade, criando a possibilidade de ocupação das vagas ociosas da Universidade, com a execução de um Programa de Formação de Professores, que ao mesmo tempo era uma demanda da sociedade norteriograndense. Mesmo contrariando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pois "*ninguém podia entrar na universidade sem vestibular, aí eu fiz uma seleção à revelia da [..] LDB que só mudou no final de 2016, que permitiu essa flexibilidade*" (ENTREVISTADO_05).

Esta burocracia de médio escalão assume os riscos que poderiam implicar sobre a sua decisão tomada, entretanto, justifica que naquele momento, este foi o meio mais adequado que encontrou para satisfazer o interesse público, ou seja, atender a demanda social existente e fazer cumprir as finalidades de uma Universidade, ofertar ensino superior. Desse modo, designando as vagas criadas pelo Programa de Formação de Professores aos professores da rede pública. Este fato concreto é explicado pelo burocrata de médio escalão como "*[...]foi o maior sucesso! Mas, a verdade é o seguinte, em função disso nós fomos a única universidade que aumentamos nesse período* (ENTREVISTADO_05)." A universidade enfrentava um problema de vagas ociosas e precisava ocupar essas vagas, desejava mitigar a imagem de ineficiente e onerosa aos olhos do MEC. Essa era a percepção do MEC em relação as Universidades. No entanto, a IFES_01 encontrou na oferta de vagas por meio do Programa de Formação de Professores, a alternativa mais apropriada para aquele momento.

Os efeitos discricionários durante o processo de implementação da expansão da IFES_02 são gestados na ação dos seus atores implementadores, que são burocratas que almejam ver suas soluções implantadas.

Esses burocratas de médio escalão, imbuídos de valores e interesses em prol da educação superior, foram provocados a mudar a história da Escola Superior, e assim o fizeram. Atuaram na sensibilização da população, dos políticos nas esferas municipais, estaduais e federais e as estruturas organizacionais, como Ministérios, Casa Civil, dentre outras. Foram e esbarraram em muitas dificuldades, mas, um a um, foram em busca de soluções. O modelo de referência para constituir uma universidade, vigente a época, previa um média de 200 professores, mas a IFES_02, naquele momento de transformação, detinha apenas 64 professores, este foi um dos grandes problemas enfrentados pela Instituição que apesar da conquista da transformação, não se enquadrava no modelo universitário vigente.

Assim, os burocratas, tomadores de decisão, precisavam agir com rapidez e ter clareza de suas decisões, o futuro da Instituição dependia da qualidade das decisões tomadas naquele momento. Segundo Secchi (2015, p. 52) os tomadores de decisão, "vão ajustando os problemas às soluções e as soluções aos problemas: o nascimento do problema, o estabelecimento de objetivos e a busca de soluções são eventos simultâneos e ocorre em um processo de 'comparações sucessivas limitadas' (LINDBLOM, 1959)[3]." E desse modo, as tomadas de decisões foram se construindo, os problemas foram encontrando soluções. A IFES_02 nos últimos anos acumula experiências ímpares e sempre buscou superar as dificuldades encontradas.

A esfera do governo municipal se apresentou receptiva e demonstrou interesse, tendo em vista que é no município onde se materializa a implementação da política federal de expansão. Este fenômeno provocou alterações nas dinâmicas das cidades, com o fluxo

3. Secchi (2015, p. 52) ressalta que há uma tradução para língua portuguesa do artigo de Lindblom em Heidemann e Salm (2009).

de novas pessoas que passam a interagir na seara das políticas públicas, demandando a atração e/ou continuidade políticas complementares que auxiliam na consecução da fase de implementação, contribuindo ainda para a melhoria dos serviços prestados em âmbito público e privado. Assim, foram criados um fluxos de empregos diretos e indiretos fortalecendo e criando também fluxos econômicos, também foram criados nas cidades um fluxo de conhecimento por meio do trabalho desempenhado pelas IFES e da expectativa da representação social que a IFES trazem consigo, através da oferta de cursos de graduação e verticalização do conhecimento, projetos de pesquisa, extensão e eventos científicos que passam a compor a dinâmica dos cidadãos, tornando o que era sonho, uma realidade possível, contribuindo assim para o desenvolvimento local e regional. Expressões como "*eu recebia muito prefeito querendo campus da universidade lá",* ou seja, os prefeitos demandavam um campus em suas cidades este fato sinaliza que os políticos locais desejavam atrair melhores condições educacionais para seus municípios, pela representação que cada IFES possui, pela perspectiva de desenvolvimento futuro e logo partiram para atrair essas instituições para suas localidades, alguns motivados pelo valor simbólico que a educação superior traz consigo outros até mesmo por reconhecer a capacidade e dinamismo desse segmento para seu município.

O processo de implementação da expansão da IFES_03 tem seu início posterior a expansão universitária. O governo federal busca por um modelo assertivo, viável, no entanto, existia um entrave normativo, uma lei que impedia essa expansão. Por razões diversas, dentre estas a responsabilidade do ensino médio ter sido atribuída aos governos estaduais, razão esta que motivou diversos conflitos internos e externos a instituição como greves de seus servidores, dificuldades de custeio das atividades, dentre outras, que chegaram ao ponto de quase paralisar suas atividades.

Desse modo, um novo tempo é iniciado com a revogação desta lei, e o modelo selecionado como viável, naquele momento para expandir foi o modelo da educação profissional. Modelo este que ao longo dos anos foi se adaptando as demandas do governo e da sociedade. No estado há 24 anos iniciava sua a oferta em ensino superior foi uma preparação para esta nova fase que se encontra a Instituição. O processo de transformação institucional possibilitou a oferta de ensino superior e se apropriou da ideia de interiorização defendida pelo seu Conselho Nacional. O Entrevistado_05 destaca que o principal problema do país é a falta educação básica. E explica:

Por isso, é que eu disse há pouco tempo [...] um IF faz diferença numa cidade do interior! Era o que eu dizia ao prefeito: você tá precisando é de um IF. Um IF que você tá precisando! Não é, uma universidade não. Por isso que eu acho que de toda essa coisa do governo Lula, o de maior repercussão pra o país foi a expansão dos IF. Se tivesse jeito de continuar fazendo mais e mais.

Empreender a implementação da expansão desta IFES, como ficou conhecida a expansão da rede federal da educação profissional, trouxe aos recém Institutos Federais, a

missão de promover a educação básica, técnica e tecnológica, compreendendo assim, as engenharias, as licenciaturas, bem como cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Uma Instituição hídrida. A atuação da esfera estadual emerge mais por meio do desempenho de seus órgãos e Instituições, bem como dos representantes políticos do governo estadual, que atuaram estrategicamente, para atrair essa demanda de expansão. Ao mesmo tempo em que a esfera federal, apesar de financiadora, em diversos momentos, se comporta como ofertante dos insumos necessários, mas não disponibiliza instruções ou parâmetros para cada IFES delegando aos seus representantes construir intra e interinstitucionalmente os incentivos e as relações para a ambiência da expansão entre seus pares e atores.

Dessa maneira, recaí sobre os burocratas de médio escalão o papel multifacetado de cidadão, administrador público, professor, técnico conhecedor e até mesmo desbravador da prática burocrática, articulador, mobilizador, político e do compromisso social de servir a sociedade mediante a complexidade dos contextos e dos arranjos políticos, organizacionais e comunitários. Lotta (2012, p. 29) *apud* (MEIER E O`TOOLE 2006) destaca que os burocratas precisam coordenar seus próprios valores com os diversos atores envolvidos na implementação, para conseguirem operar suas ações (sejam atores da sociedade, sejam do próprio Estado).

Conforme a legislação vigente acerca da expansão, observamos que dentro do escopo da política de expansão das IFES, esta foi executada conforme previsto pelos formuladores de políticas da política de expansão, pois a própria formulação permitiu que cada IFES elaborasse, sob aprovação de seus conselhos, encaminhando suas demandas ao Ministério da Educação. O próprio Ministério da Educação procurou atender as demandas específicas, assim, como ocorrido na IFES_02 que não se enquadravam a princípio conforme previsto na legislação vigente. Os burocratas de médio escalão das IFES se mostraram como articulares da política de expansão.

Por fim, como resultado desse emaranhado processo de implementação, observamos que as IFES apresentaram um forte poder de produção da institucionalização perante a sua comunidade interna, a sociedade, perante os atores políticos e a burocracia da MEC. Para as dificuldades a busca de soluções que contribuíram para o entendimento dessa burocracia tão invisível assim como para o (*policy learning*) a aprendizagem das políticas públicas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, as orientadoras, aos professores, a meus alunos, as IFES do Rio Grande do Norte e aos amigos e a Editora Atena. Esta é uma pesquisa sem financiamento.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. São Paulo: Edições70, 2016.

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí (RS): Unijuí, 2007.

CARVALHO, Maria de Lourdes de; BARBOSA, Telma Regina da Costa Guimarães; SOARES, Jeferson Boechat. Implementação de Política Pública: uma abordagem teórica e crítica. **X Coloquio Internacional Sobre Gestión Universitaria En América del Sur: Balance y prospectiva de la Educación Superior en el marco de los bicentenrios de America del Sur,** Mar del Plata, p.1-13, 10 dez. 2010.

CAVALCANTE, Pedro Luiz Costa; LOTTA, Gabirela Spanguero. **Burocratas de médio escalão**: novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas. Brasília: Enap, 2015. p. 1-308.

CAVALCANTE, P. L, LOTTA, G. S.; YAMADA, E. M. K. **O desempenho dos burocratas de médio escalão**: determinantes do relacionamento e das suas atividades. Cad. EBAPE.BR, v. 16, nº 1, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cebape/v16n1/pt_1679-3951-cebape-16-01-14.pdf Acessado em: 28 jan. 2019

DEUBEL, André Noel Roth. **Conceptos, Teorias y Heramientas para el Análisis de las Políticas Públicas**. In: ______. *Políticas Públicas: formulación, implementación y evaluación.* Bogotá: Ediciones Aurora, 2002.

FARIAS, C.A.P (org). 2012. **Implementação de políticas públicas**: teoria e prática. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas.

LIPSKY, Michael. ***Street-Level bureaucracy***: dilemas of the individual in public servisse. Russell Sage Foundation, New York, 2010.

Lotta, Gabriela. **Burocracia, redes sociais e interação**: uma análise da implementação de política públicas, Revista de Sociologia e Política v.26, n. 66, p. 145-173. Jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v26n66/0104-4478-rsocp-26-66-0145.pdf. Acessado em: 28 jan. 2019

LOTTA, Gabriela Spanghero**. O papel das burocracias do nível de rua na implementação de políticas públicas:** entre o controle e a discricionariedade. In: Implementação de políticas públicas, teoria e prática FARIA, Carlos Aurélio Pimenta(Org.) Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, (2012). p. 406.

LOTTA, Gabriela Spanghero**. Implementação de Políticas Públicas:** o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre atuação dos Burocratas do Nível de Rua no Programa Saúde da Família. Tese. São Paulo: Usp, 2010. p. 1-295.

LOTTA, Gabirela Spanguero; PIRES, Roberto Rocha Coelho; OLIVEIRA, Vanessa Elias de. Burocratas de médio escalão: novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas. In: CAVALCANTE, Pedro Luiz Costa; LOTTA, Gabirela Spanguero (Org.). **Burocracia de médio escalão:** perfil, trajetória e atuação. Brasília: Enap, 2015. p. 1-308.

MINTO, Lalo, Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, V. E; ABRUCIO, F.Luiz. **Burocracia de médio escalão e diretores de escola: um novo olhar sobre o conceito**. Este capítulo é uma versão revisada e reduzida do artigo Entre a política e a burocracia: a importância dos burocratas de nível médio para a produção de políticas públicas em saúde e educação, apresentado no XXXV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), em Caxambu, Minas Gerais, 2011. Disponível: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8605/1/Burocracia%20de%20m%C3%A9dio%20escal%C3%A3o.pdf Acessado em: 28 jan. 2019

PIRES, P. R. C. Burocracias, gerentes e suas "histórias de implementação": narrativas do sucesso e fracasso de programas federais. **In**: FARIA, C. A. P. **Implementação de Políticas Públicas**: teoria e e prática. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2012.

ROCHA, A. A. B. de Melo. **A importância da implementação para a análise das políticas públicas**. São Paulo: Revista Pensamento & Realidade, v. 27, n. 1 (2012). Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/11521 . Acessado em: 28 jan. 2019

SAVIANI, D. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 7ª edução, 2001.

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas**: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. São Paulo: Cengage Learning, 2016. 238 p.

SILVA, E. G. **Desempenho Institucional**: a política de qualificação dos docentes da UESB. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado) – UNEB / Departamento de Ciências Humanas, Salvador.

SILVA, L. A. L. da. A burocracia de médio escalão da Secretaria da Receita Federal do Brasil: insulamento seletivo e construção de capacidades burocráticas**.** In: CAVALCANTE, Pedro Luiz Costa; LOTTA, Gabirela Spanguero (Org.). **Burocracia de médio escalão:** perfil, trajetória e atuação. Brasília: Enap, 2015. p. 1-308.

SILVA, P.L.B. & MELO, M.A.B. **O Processo de Implementação de políticas públicas no Brasil: Características e Determinantes da Avaliação de Programas e Projetos**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP. Caderno nº 48. 2000.

SOUZA, C. **Políticas públicas**: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

CAPÍTULO 4

CBAI E OS AGENTES DO ENSINO INDUSTRIAL (1946 A 1963)

Data de aceite: 01/03/2021
Data de submissão: 18/12/2020

Nívea Maria Teixeira Ramos
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Belo Horizonte – Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/6505384990594360

José Geraldo Pedrosa
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Divinópolis – Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/7103107947957772

RESUMO: Este artigo focaliza os agentes que atuaram na direção da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial – CBAI durante o período de sua vigência. A CBAI foi um programa de cooperação educacional entre Brasil e EUA que existiu no período de 1946 a 1963 sob a responsabilidade do Ministério da Educação por meio da Diretoria do Ensino Industrial. Era mantida por recursos oriundos de contribuição dos governos brasileiro e anglo-americano e operava sob a direção conjunta de um superintendente, que era o Diretor do Ensino Industrial, e um Chefe da Delegação de especialistas anglo-americanos. A CBAI promoveu cursos de aperfeiçoamento para professores, no Brasil e nos EUA, traduziu livros e possuía uma editoração que assegurou a disseminação das ideias, ações e propósitos deste órgão, em especial por intermédio de boletins mensais da CBAI, que eram destinados a diretores e professores das escolas industriais da rede federal, e que foram utilizados como fonte desta pesquisa. Todas as ações da CBAI que foram colocadas em práticas tiveram como pivô um agente que garantiu sua execução. Desta forma, cabe verificar a questão acerca de quem foram estes agentes que atuaram na direção da CBAI e o que eles representaram? A trajetória deste artigo busca identificar os principais agentes brasileiros envolvidos na direção da CBAI e de que forma eles propiciaram a disseminação de ideias anglo-americanas no Brasil por meio da CBAI.

PALAVRAS-CHAVE: CBAI, Agentes, Ensino industrial.

CBAI AND THE AGENTS OF INDUSTRIAL EDUCATION (1946 TO 1963)

ABSTRACT: This article focuses on the agents who have acted in the direction of the Brazilian-American Committee on Industrial Education - CBAI during the period of its validity. The CBAI was an educational cooperation program between Brazil and the USA that existed in the period from 1946 to 1963 under the responsibility of the Ministry of Education through the industrial education director. It was supported by resources from the Brazilian and Anglo-American governments and operated under the joint direction of a superintendent, who was the Director of Industrial Education, and a Head of Delegation of Anglo-American specialists. The CBAI promoted teacher improvement courses in Brazil and the USA, translated books and had an

own editorial which ensured a dissemination of the sector's ideas, actions and resources, in particular through CBAI monthly bulletins, which are intended for directors and teachers of industrial schools of federal network and that were used as source of this research. All the actions of the CBAI that were put in practices had as pivot an agent that guaranteed its execution. In this way, it is necessary to raise the question: who were these agents that acted in the direction of the CBAI and what did they represented? The trajectory of this article seeks to identify the main Brazilian agents involved in the direction of the CBAI and how they facilitated the dissemination of Anglo-American ideas in Brazil through the CBAI.
KEYWORDS: CBAI, Agents, Industrial education.

1 | INTRODUÇÃO

Quando o Brasil iniciou seu processo de aceleração industrial, vários países já haviam se industrializado e alcançado grande desenvolvimento quanto à formação de trabalhadores. Apesar de ações pontuais para a sistematização do ensino industrial, já na primeira república com a criação das escolas de aprendizes e artífices em 1909, o Brasil ainda tinha um longo caminho a percorrer para atender ao problema iminente de formação de trabalhadores para as indústrias que se expandiam.

Na década de 40 os problemas relacionados à formação de mãos e cabeças de obra[1] tornavam-se evidentes, o que exigia uma atuação rápida para atender à demanda do mercado. Nesse cenário de industrialização eram imprescindíveis a constituição e o aumento de instituições especializadas no ensino industrial. Essa necessidade se tornou mais evidente no período da segunda guerra mundial, o que é destacado a partir de 1942 com a expansão acelerada do ensino industrial brasileiro tendo em vista a conjuntura internacional e o crescimento econômico. As dificuldades de importação de produtos industrializados no período de guerra geraram demandas para a exportação de produtos industriais básicos como minério, ferro, aço e outros. Os países envolvidos diretamente na guerra direcionavam sua força industrial para atender as demandas da guerra e o Brasil sentia a forte necessidade de acelerar sua produção. Ainda em 1942 os Estados Unidos da América (EUA) entram na guerra. Em 1943 o Brasil declara apoio aos aliados, o que oportunizou uma proximidade entre EUA e Brasil, com impacto no crescimento industrial brasileiro. Esta aproximação traz como resultado um acordo entre os dois países que seria firmado em 1946 e denominado Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI).

Para um país que estava em pleno crescimento industrial, a busca por soluções para o desenvolvimento da indústria e capacitação de trabalhadores por meio do suporte de países estrangeiros, que já estavam com seu processo industrial consolidado, iria servir como sustentação para a execução das ações no Brasil. Por isso este acordo foi tão viável, pois a CBAI cumpria este papel. Entretanto, instituir e disseminar ideias, depende

1. Técnicos que executariam seus trabalhos com perfeição, que entendiam seu trabalho e como ele impacta no processo com um todo.

de pessoas, que aqui estão sendo denominadas como agentes. Conforme Pedrosa e Santos (2014), considera-se agentes os indivíduos cuja ação contém um sentido, uma racionalidade. Neste caso, no que se concerne ao ensino industrial, a participação de pessoas, que empregariam suas trajetórias de formação, suas redes de sociabilidade e suas competências técnicas, somada às experiências educativas para tornar realidade esta tarefa, seria essencial. Desta forma, este artigo está considerando como agentes que atuaram diretamente na disseminação das ideias americanas para o ensino industrial em território brasileiro os superintendentes da CBAI que representavam o Brasil nesta missão.

E assim, os dirigentes brasileiros da CBAI, durante a sua existência, representam o cerne da abordagem dente artigo. No decorrer do texto buscar-se-á responder à seguinte questão: quem foram os agentes brasileiros que atuaram no ensino industrial no período de existência da CBAI e que papel desempenharam de modo a atingir os objetivos propostos para este órgão no período de 1946 a 1963?

2 | CENÁRIO NACIONAL E ORIGEM DA CBAI

O crescimento econômico, industrial e urbano por qual passava o Brasil na década de 1940 exigiu a formação uma nova cultura empresarial e de um novo tipo de trabalhador: qualificado, apto à gerência e ao controle dos tempos e movimentos. Como isso, em 1942, Getúlio Vargas baixa o decreto-lei que criava o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários – SENAI[2] e a rede de Escolas Técnicas Federais[3]. Para atender aos apelos dos empresários industriais, foi delegado a eles o SENAI, ficando vinculadas ao Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) as escolas técnicas federais. Começam-se, com isso, significativas transformações na direção da instrução profissional no Brasil.

Se antes o ensino de atividades manuais/industrial era destinado aos desvalidos, órfãos e delinquentes, como forma de combate à vadiagem, agora, em virtude do acentuado crescimento econômico nacional encabeçado pela indústria, este passa a ser destinado para suportar esta eclosão industrial tendo aporte de significativos recursos orçamentários.

Segundo Cunha (2005), nesta ocasião, ao mesmo tempo em que o SENAI se expandia e conquistava o domínio no campo do ensino profissional, o Ministério da Educação também buscava o reforço do ensino escolar. Porém, sendo o país pouco experiente com o ensino industrial em larga escala, a busca por referencias internacionais foi a solução encontrada pelo Ministério da Educação e Saúde, que, para este fim, contou com a assistência técnica anglo-americana.

De acordo com Fonseca (1961), num contexto em que o mundo se encontrava em guerra, um fato peculiar ocorria entre países da América Latina, que buscavam se

2. Decreto-lei n° 4048, de 22 de janeiro de 1942 que pelos seus artigos criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários o qual seria dirigido pela Confederação Nacional da Indústria. A autorização para criar o SENAI é um dos resultados trabalhos da Comissão Interministerial ocorrida em 1939 (CUNHA, 1943, apud Fontes, 1985, p.26-7).

3. Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 que criou a rede de Escolas Técnicas Federais.

aproximar com o intuito de conhecerem como se formatava o sistema público de ensino em cada país. Esta aproximação se devia também, em especial, pelo fato dos EUA, país que se consolidava como potência, demonstrar sua atenção para a América Latina, com o intuito de disseminar nestes países sua presença econômica. Para o Brasil, a aproximação com os EUA resultou em investimentos, seja com a instalação de indústrias americanas, seja pelo envio de técnicas e técnicos capacitados.

Tendo em vista o sentido comum entre os países da América Latina em busca por conformidade por meio da educação, os países que faziam parte da União Pan-Americana se reuniram em Havana no período de 25 de setembro a 04 de outubro de 1943, para a I Conferência de Ministros e Diretores de Educação dos países americanos, ocasião em que o Brasil enviou seus representantes[4]. No que diz respeito ao ensino industrial foi destacado que cada país deveria tomar ações que melhorassem o nível educacional, bem como, propiciassem o fácil acesso à educação. Como resultados deste evento surgiram diversas resoluções, recomendações, acordos e convenções[5].

Segundo Fonseca (1961), este evento teve notável influência na procura, por parte do governo brasileiro, de suporte técnico estrangeiro para o ensino industrial. Neste período já iniciava a influência de técnicas e de técnicos anglo-americanos na consolidação do ensino industrial, como explicado por Falcão e Cunha (2009):

> [...] depois da tentativa frustrada de obter professores alemães, em 1936, e da contratação de professores suíços para as escolas industriais, em 1941/42, o Ministério da Educação voltou-se para os Estados Unidos como fonte de assistência técnica para esse importante ramo do ensino, estratégico para a política industrialista do Estado Novo.

E é neste cenário que a ideia de um acordo entre Brasil e EUA começava a ser concebido. De acordo com Cunha (2005):

> [...] após a conferência, o ministro Gustavo Capanema iniciou gestões com a Inter-American Fundation, órgão vinculado ao governo dos EUA, para a formalização da assistência técnica pretendida, que resultou num convênio firmado entre o MEC e essa instituição, em 1946.

Assim surgiu a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), um programa de cooperação educacional firmado entre Brasil e EUA que teve importante intervenção no ensino industrial brasileiro. A CBAI cumpria o papel de promover uma maior aproximação entre os dois países, mediante intercâmbio de professores do ensino industrial, aprimoramento técnico pedagógico dos professores e da possibilidade de circulação de práticas e ideias anglo-americanas que contribuíssem para suportar a educação industrial no Brasil.

---

4. Conforme Fonseca (1961), na ocasião, o Brasil foi representado por Gustavo Capanema - Ministro da Educação, pelo Prof. Lourenço Filho - Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, pelo Paulo Germano Hasslocker - Enviado Extraordinário e Ministro Plenipotenciário do Brasil no Panamá e pelo Prof. Francisco Clementino San Thiago Dantas.
5. De acordo com informações disponíveis em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=26128&co_midia=2>. Acesso em: 05 dez. 2017.

A CBAI passou então, a ser o órgão executivo de um acordo firmado em 3 de janeiro de 1946 entre o MESP[6] e a Education Division - The Institute of Inter-American Affairs[7] (órgão filiado ao governo dos EUA), com relação a educação industrial, entrando em vigor em 3 de setembro do mesmo ano, pelo Decreto-Lei nº 9.724 (FONSECA, 1961). A CBAI seria dirigida por um superintendente brasileiro e um representante dos EUA. O representante brasileiro seria, impreterivelmente, o Diretor do Ensino Industrial do MESP.

A CBAI surge como uma possibilidade para resolver o problema em relação à capacitação de professores, bem como a preparação e aplicação de métodos de aprendizagem e de orientação educacional. De acordo com Fonseca (1961, p. 565), a CBAI iniciou suas atividades por um programa de ação que continha doze pontos:

> 1) Desenvolvimento de um programa de treinamento e aperfeiçoamento de professores, instrutores e administradores;
>
> 2) Estudo e revisão do programa de ensino industrial;
>
> 3) Preparo e aquisição de material didático;
>
> 4) Ampliação dos serviços de bibliotecas; verificar a literatura técnica existente em espanhol e português; examinar a literatura técnica existente em inglês e providenciar sobre a aquisição e tradução das obras que interessarem ao ensino industrial;
>
> 5) Determinar as necessidades do ensino industrial;
>
> 6) Aperfeiçoamento dos processos de organização e direção de oficinas;
>
> 7) Desenvolvimento de um programa de educação para prevenção de acidentes;
>
> 8) Aperfeiçoamento dos processos de administração e supervisão dos serviços centrais de administração escolar;
>
> 9) Aperfeiçoamento dos métodos de administração e supervisão das escolas;
>
> 10) 'Estudo dos critérios de registros de administradores e professores;
>
> 11) Seleção e orientação profissional e educacional dos alunos do ensino industrial;

6. Através do Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha, representando o Brasil.

7. Sr. Kenneth Holland, Presidente da Inter-American Educational Foundation, Inc., corporação subordinada ao Office of Inter-American Affairs, órgão do govêrno dos Estados Unidos, representando os EUA.

> 12) Estudo das possibilidades do entrosamento das atividades de outros órgãos de educação industrial que não sejam administrados pelo Ministério da Educação, bem como a possibilidade de estabelecer outros programas de treinamento, tais como ensino para adultos, etc.

Para concretizar as ações propostas pelo programa, de acordo com Fonseca (1961, p. 564),

> [...] a Foundation forneceria um pequeno corpo de especialistas, que viriam colaborar com as autoridades brasileiras no estudo e pesquisas das necessidades do ensino industrial, assim como na melhor maneira de se fazer a concessão de meios que permitissem a administradores, educadores e técnicos brasileiros irem aos Estados Unidos com o fim de estudar, proferir conferências, lecionar e permutar ideias com seus colegas americanos, e ainda quanto à forma de realizar o treinamento de professores, a aquisição de equipamento, preparação de material didático e de recursos auxiliares para o ensino, bem como a prestação de serviços para as bibliotecas das escolas.

No que se refere à instalação física, primeiramente a sede da CBAI encontrava-se no Rio de Janeiro onde permaneceu por onze anos. No começo de 1957, com o ensejo de que a atuação da CBAI fosse mais próxima às escolas, houve o desmembramento dos serviços e, então, a sua organização foi dividida em três cidades: no Rio de Janeiro permaneceu o escritório central (coordenação administrativa); em São Paulo, o escritório de difusão do *Training Within Industry – TWI*[8]; e, em Curitiba, o Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores, que passou a manter cursos anuais destinados ao aperfeiçoamento de instrutores oriundos de todos os estados do Brasil (FONSECA, 1961).

A CBAI buscava promover a divulgação de suas atividades por intermédio de Boletins que eram editados mensalmente com o intuito de difundir ideias, publicar artigos e circular informações específicas para professores e diretores de estabelecimentos de Ensino Industrial. Além de receber mensalmente os boletins, todos os diretores, professores e técnicos do Ensino Industrial no Brasil podiam submeter artigos para publicação. Os boletins da CBAI também eram uma forma de divulgação de ideias anglo-americanas e de criar um clima favorável à presença dos especialistas e técnicos dos Estados Unidos no Brasil.

Com forte atuação no aperfeiçoamento dos professores, a CBAI contou, durante a sua vigência, com altos investimentos financeiros disponibilizados para a realização deste objetivo. As leituras dos boletins da CBAI demonstram que 50% dos recursos destinados à CBAI eram investidos na formação dos professores (previsto na LOEI[9]), com curso de aperfeiçoamento nos EUA e em vários centros distribuídos em território brasileiro. Além disso, a CBAI se ocupava de promover treinamento e aperfeiçoamento para os diretores dos estabelecimentos da rede federal no State College - Universidade de Pensilvânia, além de visitas a uma série de escolas vocacionais e industriais nos EUA, e estágios nestas escolas (CBAI, 1948).

---

8. Treinamento dentro da indústria.
9. LOEI – Lei Orgânica do Ensino Industrial.

A CBAI foi importante para o ensino industrial. Por meio desta comissão foram realizados investimentos em melhorias nos edifícios e equipamentos para *upgrade* do ensino. A menção quanto a investimento em educação, em especial no ensino industrial é percebida em diversos Boletins da CBAI. O discurso do presidente Getúlio Vargas, em sua mensagem ao Congresso Nacional de 1952 declara a relevância da CBAI para o ensino industrial, conforme abordado por Amorim (2004, p.203):

> Prestimosa colaboração vem sendo prestada pela Comissão ao Ministério da Educação e Saúde, mediante a promoção de viagens, aos Estados Unidos, de professores e técnicos e o fornecimento de instalações e equipamentos importados daquele país (BRASIL. MEC. INEP, 1987, p. 219. V.1)

Para Cunha (2005, p. 10) “No concernente à pedagogia do ensino industrial, a CBAI destacou-se pela introdução do método Training Within Industry (TWI) [...] tendo o SENAI como um eficiente vetor”.

Atentos às exigências da realidade brasileira os agentes do Ensino Industrial, em especial, aqueles que atuaram diretamente na direção da CBAI pleiteavam o encaminhamento de reformas do ensino que consistiam na educação para o trabalho das novas gerações, mobilizando os trabalhadores como os eficientes construtores da economia e da cultura e como cidadãos úteis à nação.

3 I CBAI E SEUS DIRIGENTES

A direção da CBAI sofreu várias alterações no decorrer de sua vigência, sendo que, tanto os representantes anglo-americanos, quanto os representantes brasileiros não permaneciam muito tempo em sua direção. Como o superintendente da CBAI seria o próprio Diretor do Ensino Industrial do Ministério da Educação e este era um cargo de confiança do Governo Federal, a mudança de liderança ficava a cargo de cada presidente.

Como ficou determinado que o superintendente da CBAI seria o Diretor do Ensino Industrial, assume primeiramente sua superintendência, representando o Brasil, Francisco Belmonte Montojos. Por parte dos EUA haveria um representante da Inter-American Educational Foundation, Inc. que teve como primeiro indicado John B. Griffing.

Conforme consta nos boletins da CBAI e exposto por Fonseca (1961), no período de 1946 a 1963 vários representantes anglo-americanos atuaram na CBAI, iniciando por John B. Griffing, que deixou o cargo em fevereiro de 1947 para assumir uma posição na American Internacional Association. Tomava posse em seu lugar, interinamente, até novembro do mesmo ano, George S. Sanders. Em dezembro de 1947 Lloyd A. Lezotte passava a ocupar a posição, a qual se manteve até julho de 1948. Nesta ocasião, retornava ao cargo George S. Sanders que permaneceu até 30 de março de 1949, quando foi transferido para o Paraguai. Na sequência, Edward W. Sheridam, que já vinha exercendo suas atividades na Comissão, passou a ocupar interinamente este posto. Pouco tempo depois Edward

W. Sheridam foi efetivado no cargo, no qual permaneceu até março de 1953, quando foi substituído, também em caráter interino, por Eldrige R. Plowden. Edward W. Sheridam retorna ao cargo substituindo Eldrige R. Plowden no ano seguinte. Em seguida, ocupou o cargo Paul C. Packer, de fevereiro de 1956 a fevereiro de 1957, Thomas A. Hart de fevereiro de 1957 a junho de 1959 e Arthur F. Byrnes a partir de julho de 1959.

Vários também foram os representantes por parte do Brasil no comando da CBAI. Dentre os diretores brasileiros vale destacar Francisco Belmonte Montojos, que foi o primeiro a ocupar a superintendência da CBAI, o representante que permaneceu por mais tempo, tanto na direção do ensino industrial como na superintendência da CBAI, e também o único a atuar por dois períodos neste órgão.

Montojos era um engenheiro que ingressou no Governo Federal em 1927 e estava como Diretor do Ensino Industrial desde 1937. Atuou como superintendente da CBAI por 9 anos de um total de 16 anos da existência deste acordo. Sua atuação foi dividida em dois períodos, de janeiro de 1946 a junho de 1949 e de dezembro de 1955 a fevereiro de 1961, o que concedeu a ele a maior permanência no cargo.

Montojos teve sua atuação marcada por ações que promoviam a transferência de conhecimento entre diretores do Ensino Industrial, aperfeiçoamento de diretores e professores, visitas às diversas escolas espalhadas pelo país e envio de diretores, professores e técnicos brasileiros para os EUA.

Conforme boletim da CBAI de janeiro de 1947, Montojos deu início a efetivação dos objetivos propostos para a CBAI com um curso de aperfeiçoamento dos diretores das escolas de ensino industrial realizada em uma reunião com todos os diretores de estabelecimentos de ensino industrial. Este momento foi propício para conhecer a situação das diferentes escolas do país e ter subsídios para analisar e rever os processos e normas de administração e direção escolar. Desta reunião já saiu o planejamento para a realização da II Reunião de Diretores do ensino industrial, que ocorreu no auditório do MESP ainda em 1947. Esta segunda reunião tinha um caráter essencialmente prático: “[...] nessas reuniões sejam os diretores levados a pensar, a analisar dados e soluções, e levantar problemas, a refazer pontos de vista a obter informações sobre novas formas de trabalho, a confrontar resultados a rebater críticas, a dissipar dúvidas” (MONTOJOS, 1949, p. 56).

Montojos organizou, em sua gestão, vários intercâmbios com os EUA, iniciando em 1947 quando 10 diretores de escolas técnicas e industriais, da rede federal, puderam viajar aos EUA a fim de realizarem um curso de especialização no State College, na Pensilvânia. Um segundo grupo, que não havia integrado a primeira turma, com todos os diretores de escolas industriais ou técnicas da rede federal, embarcava para os EUA em 1948, com o mesmo propósito.

As atividades de aperfeiçoamento de professores promovidos pela CBAI não se limitava às viagens aos EUA. Em 1948, a CBAI promoveu cursos em São Paulo, Rio de Janeiro e em Recife e organizou cursos de férias para professores, a título experimental, o

que foi posto em práticas nos anos seguintes em outras cidades do país. Outro destaque para este período foi a promoção de curso pedagógico e estágios nas indústrias (CBAI, 1948).

Em 1949 Montojos deixa a superintendência da CBAI e a direção do Ensino Industrial.

Em julho de 1949 assume como superintendente da CBAI Ítalo Bologna. Bologna era engenheiro, e chefiava a Divisão de Transportes do SENAI. Antes disso havia ocupado a direção do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional de São Paulo, cargo em que, de acordo com Fonseca (1961, p. 291) "[...] pudera projetar seu nome por todo o país, ficando conhecido como um dos especialistas mais capazes do Brasil".

Bologna inicia suas atividades na CBAI em um momento em que as mesmas estavam muito reduzidas, pois o acordo de prorrogação, elaborado para o período de 1º de julho de 1949 a 30 de junho de 1950, só pôde entrar em execução, efetivamente, nos últimos dias de dezembro de 1949 (CBAI, 1949). Bologna teve sua gestão marcada pela continuidade das ações implementadas na gestão anterior. Manteve o programa de aperfeiçoamento de professores e a realização dos cursos de férias, promoveu treinamento de professores, orientadores educacionais e técnicos da CBAI nos EUA com duração de um ano e incluindo uma fase preliminar de quatro meses no Rio de Janeiro. Estes professores e orientadores receberiam orientações relativamente ao ensino industrial dos EUA com o propósito de difundi-las no Brasil. Bologna iniciou a instalação em caráter experimental de serviços de orientação educacional em algumas escolas da rede federal. Além disso, promoveu estudos para aquisição de equipamentos da mesma origem para as escolas e realização de obras para os cursos superiores de Radiotécnica e Engenharia Elétrica.

Em janeiro de 1951 Bologna deixa a superintendência da CBAI, com sua exoneração do cargo de Diretor do Ensino Industrial. Sua atuação, apesar de ter ocorrida em um curto período de tempo, foi destacada pelo seu modo de lidar com as pessoas, conforme exposto em Boletim da CBAI de janeiro de 1951:

> Em pouco mais de um ano, soube ele impor-se ao respeito e admiração de seus companheiros e subordinados de trabalho, pela lhaneza de trato e sinceridade de propósitos. Homem habituado ao trabalho, a tecnicamente realizar, procurou fazer o melhor.

Bologna retorna ao SENAI dedicando novamente aos trabalhos técnicos.

Em março de 1951 assume a direção do Ensino Industrial e a superintendência da CBAI o professor Solon Nelson de Sousa Guimarães. Solon Guimarães era engenheiro civil e bacharel em Direito, tendo concluído as duas formações na Bahia, sua terra natal, formando-se, respectivamente, em 1926 e 1939. Na Bahia atuava como professor de matemática do Instituto Normal, do qual foi vice-diretor em 1937 e 1938 e diretor, de 1942 a 1944. Atuou como diretor do Departamento de Educação em 1946, foi diretor da Escola Eletro-Mecânica, a qual foi um dos fundadores. Coube a ele, ainda, a instalação da Delegacia Estadual de Educação de Adultos, em Salvador, a qual foi o primeiro dirigente.

Em 1947 foi o representante da Bahia no Primeiro Congresso de Educação de Adultos no Rio, ao iniciar-se a Campanha de Alfabetização de Adultos, em 1947 (CBAI, 1951).

O professor Solon Guimarães fez parte do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura da Bahia, do qual foi secretário, exerceu a advocacia e era inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil, seção da Bahia. Também exerceu por muitos anos a sua profissão inicial de engenheiro. Conforme Fonseca (1961), "assumia, pois, o cargo com credenciais suficientes".

Solon Guimaraes exerceu sua gestão de maneira mais pedagógica, o que favoreceu a manutenção dos programas já estabelecidos, como o aperfeiçoamento de professores, o curso de educação vocacional, a realização dos cursos de férias, orientadores educacionais e envio de técnicos da CBAI aos EUA. Escrevia com frequência os editoriais dos boletins da CBAI em sua vigência. Pode-se ressaltar que alguns temas nos boletins mereciam grandes destaques em sua vigência, como exemplo "mercado consumidor e consumo de energia", que ocupavam quase todas as páginas dos boletins. Em sua atuação reuniu novamente, no Rio de Janeiro, os diretores das escolas federais, a fim de debater assuntos administrativos, escolares e técnicos, ao mesmo tempo em que implementou um amplo programa de tradução de obras técnicas. No que tange à pedagogia, foi em sua gestão que ocorreu a introdução do método *Training Within Industry (TWI)*, que foi implantado em todo o país. Conforme Cunha (2005), este método foi criado durante a Segunda Guerra Mundial nos EUA para o treinamento rápido dos trabalhadores para a Indústria Bélica.

Em julho de 1953 Solon Guimaraes exonerava-se no cargo, sendo substituído, a 18 do mesmo mês, por Flávio Penteado Sampaio.

Flávio Sampaio é procedente da Escola Técnica Getúlio Vargas, da rede estadual paulista, e professor da Escola de Administração de Empresas, da Fundação Getúlio Vargas, na capital de São Paulo. Foi chefe do Serviço Técnico de Produtividade da Secretaria do Trabalho, Indústria e Comércio, de São Paulo, e, também, Secretário Geral da Comissão de mão-de-obra, daquela mesma Secretaria.

Em sua administração procura resgatar as suas atividades já realizadas pela CBAI e iniciar outras. Encetou a preparação de material didático: livros, folhetos, súmulas de aulas e cursos e o aperfeiçoamento, por meio de cursos e seminários, dos docentes das escolas de ensino industrial. Instalou, em diversas escolas, o serviço de orientação educacional e profissional e inaugurou o ciclo de debates e estudos sobre Educação Industrial. Deu ênfase de maneira mais intensa e ampla, aos cursos TWI em São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Um dos fatos mais marcantes de sua atuação foi a realização da I e da II "Mesa Redonda de Educação Industrial" que grandes impactos trouxe ao ensino industrial. Paulo Sampaio deu à CBAI um caráter majoritariamente empresarial.

Em 17 de agosto de 1955 Flávio Penteado Sampaio solicita exoneração do cargo em comissão e da Diretoria do Ensino Industrial para dirigir, em São Paulo, a Escola de Administração de Empresas, da Fundação Getúlio Vargas. Na ocasião, passou a responder

pela superintendência da CBAI e Diretoria do Ensino Industrial, Carlos Pasquale, Diretor Geral do Departamento Nacional da Educação, que nesta posição por apenas seis meses (CBAI, 1955).

Em 15 de dezembro de 1955 retorna a Diretoria do Ensino Indústria e Superintendência da CBAI Francisco Be1monte de Montojos ocupando o cargo até 20 de fevereiro de 1961, quando foi substituído por Armando Hildebrand.

De acordo com Fonseca (1961), Armando Hildebrand foi diretor do ensino secundário do Ministério da Educação, e possuía profundo conhecimento acerca dos problemas do ensino industrial, por qual militara durante muitos anos. Ocupou o quadro da diretoria, desde a década de 40. Em 1959, foi diretor da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB).

Hildebrand havia sido assistente do superintendente da CBAI e em 1950 viajou aos EUA com a missão de coordenar um grupo de professores e orientadores do ensino industrial, e técnicos da CBAI. Ficou nos EUA por um ano com o intuito de se apropriar das metodologias e ideias americanas e replicá-las no Brasil, o que foi possível enquanto assistente e depois como Diretor do Ensino Industrial e superintendente da CBAI (CBAI, 1950).

Todas as ações executadas na vigência do mandado dos agentes que dirigiam a CBAI influenciaram significativamente no ensino industrial brasileiro.

A CBAI foi extinta em 1963[10]. Em 31 de dezembro de 1963, os encargos dessa Comissão foram assumidos pelo Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial, criado pelo Decreto nº 50.809, de 17 de junho de 1961, o qual passou a denominar-se Grupo Executivo do Ensino Industrial (GEEI).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido por este artigo buscou responder e explicitar quem foram os agentes brasileiros que atuaram na direção da comissão oriunda do acordo firmado entre Brasil e EUA - CBAI e o que eles representaram para o país enquanto cumpriam este papel de relevância importância. Buscou-se apresentar a trajetória destes dirigentes da CBAI e suas principais colaborações em especial na disseminação de ideias anglo-americanas no Brasil por meio da CBAI.

As informações apresentadas evidenciaram que a atuação de cada dirigente estava diretamente relacionada a sua trajetória de vida e experiência profissional.

Durante toda a vigência da CBAI se percebe latente a inspiração do modelo anglo-americano de ensino industrial, o que se destacava nos boletins da CBAI. A presença do anglo-americanismo no ensino industrial brasileiro se concretizou em virtude da segunda

10. Conforme o Decreto nº 53.041, de 28 de novembro de 1963 que cita em seu art. 1º que ficava expirado a vigência do Acordo que instituiu a comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial e dos respectivos Termos Aditivos.

guerra mundial, quando o Brasil se declara aliado dos EUA. Como efeito deste apoio, o Brasil consegue apoio financeiro, técnico e educacional.

Assim, no período de 1946 a 1963 os dirigentes da CBAI colaboraram significativamente com o crescimento do ensino industrial, com o fortalecimento das escolas técnicas federais e com a disseminação das ideias americanas no ensino.

O trabalho apresentado traz uma contribuição à história da educação profissional e, sobretudo do ensino industrial brasileiro, bem como, dos agentes que atuaram na CBAI, tendo em vista que este acordo contribuiu de maneira significativa para a organização e o funcionamento do ensino industrial e, com referências práticas, para a solução do problema brasileiro relativos ao ensino industrial.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. L. **Da escola técnica de Curitiba à escola técnica federal do Paraná**: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942–1963). 2004. 387 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942:** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Brasília, DF, [1942]. Disponivel em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em: 05 dez. 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942:** Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Brasília, DF, [1942]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm. Acesso em: 05 dez. 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto-Lei nº 53.041, de 28 de novembro de 1963:** Atribui ao Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial os serviços técnicos que vem sendo realizados, pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial e dá outras providências. Brasília, DF, [1963]. Disponivel em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53041-28-novembro-1963-393136-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 11 dez. 2017.

BRASIL. MEC-INEP. **Conferências Interamericanas de Educação.Brasília**, DF, 1943-1963. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=26128&co_midia=2. Acesso em: 05 dez. 2017.

COMISSÃO BRASILEIRO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO INDUSTRIAL - CBAI, **Boletim da CBAI**. Rio de Janeiro: CBAI, 1948-1957. Mensal.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. Brasília: UNESP, 2005.

FALCÃO, L. Q.; CUNHA, L. A. Ideologia, Politica e Educação: A CBAI (1946/1962). **Revista Contemporânea de Educação**, RCE, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Disponivel em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14428-pceb039-04&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 junho 2017.

FONSECA, C. S. D. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, v. 1 e 2, 1961.

MONTOJOS, F. **Ensino Industrial**. Rio de Janeiro: MES / CBAI, v. 5, 1949.

PEDROSA, J. G.; SANTOS, O. G. D. Agentes do ensino industrial no Brasil (1920–30–40) e suas referências internacionais: europeísmo e americanismo, **Cadernos de História da Educação** – UFU, v. 13, n. 1 – jan./jun. 2014.

CAPÍTULO 5

COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO: INTRODUÇÃO METODOLÓGICA

Data de aceite: 01/03/2021

Adelcio Machado dos Santos
Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento pela UFSC. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)

Rubens Luís Freiberger
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)

Daniel Tenconi
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)

Danielle Martins Leffer
Mestranda do Programa de Pós-Graduação "*Stricto Sensu*" em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)

Alisson André Escher
Mestrando do Programa de Pós-Graduação "*Stricto Sensu*" em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)

RESUMO: Com realização do mapeamento do conhecimento dentro da organização ou do desenvolvimento do processo de criação do mesmo, se avança para a etapa do processo de compartilhamento ou de disseminação do conhecimento dentro de uma empresa. Santiago Júnior (2004), salienta que existem diversas resistências apresentadas pelos funcionários e dificuldades de percepção dos executivos, que necessitam ser alteradas para possibilitar a implementação da gestão do conhecimento e a disseminação entre todos os membros da organização. Entre as dificuldades no compartilhamento do conhecimento, tem-se que a principal delas está vinculada à questão que associa conhecimento a poder. De acordo com Santiago Júnior (2004), o pensamento tradicional sempre considerou que o funcionário que possue o conhecimento, detém o poder, bem como este garante sua empregabilidade e sua sobrevivência na organização. O ambiente de trabalho precisa apoiar a aplicação do conhecimento novo e estimular, tanto indivíduos quanto grupos, a acessarem os ativos intelectuais de uma empresa. Observamos que diversas são as possibilidades disponíveis para que uma empresa melhore a circulação e distribuição do conhecimento entre seus empregados, no intento de assegurar que a informação necessária chegue a todos os cantos da organização com eficiência e eficácia. A empresa precisa investir em comunicação e em espaços (formal e informal) de convivência para seus empregados.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento, compartilhamento, organização.

KNOWLEDGE SHARING: METHODOLOGICAL INTRODUCTION

ABSTRACT: With the realization of knowledge mapping within the organization or the development of the process of its creation, one moves to the stage of the process of sharing or disseminating knowledge within a company. Santiago Júnior (2004), points out that there are several resistances presented by employees and difficulties of perception of executives, which need to be changed to enable the implementation of knowledge management and dissemination among all members of the organization. Among the difficulties in sharing knowledge, the main one is linked to the issue that associates knowledge to power. According to Santiago Júnior (2004), traditional thinking has always considered that the employee who possesses knowledge, holds the power, as well as this guarantees his/her employability and survival in the organization. The work environment needs to support the application of new knowledge and stimulate both individuals and groups to access the intellectual assets of a company. We observe that there are several possibilities available for a company to improve the circulation and distribution of knowledge among its employees, in order to ensure that the necessary information reaches every corner of the organization with efficiency and effectiveness. The company needs to invest in communication and in spaces (formal and informal) for its employees to live together.
KEYWORDS: Knowledge, sharing, organization.

1 | INTRODUÇÃO

No meio organizacional a informação é algo imperativo para que se obtenha o conhecimento. A informação é matéria-prima básica do conhecimento, que pós-trabalhada resulta na mais verídica e comprovada interpretação de um fato. (XAVIER; COSTA, 2010).

Hodiernamente, por meio do uso das redes de tecnologia da informação, quanto mais abundante um produto, maior será o seu valor. Como exemplo pode-se citar o telefone, o qual, sozinho, não possui valor algum, e só possui relevância á medida que mais e mais pessoas passam a fazer uso do mesmo. (SANTIAGO JÚNIOR, 2004).

Entretanto, o paradigma da escassez e da abundância do conhecimento, por meio do qual se determina que quanto mais escasso o bem, maior o seu valor, não possui mais funcionalidade no meio empresarial da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, é necessário motivar os trabalhadores em uma empresa acerca da importância da disseminação de seus conhecimentos com os demais colegas de trabalho. A competitividade entre empregados ganha diferencial, quando disseminam o conhecimento entre seus pares, um procedimento que supre e auxilia a necessidade de aprender continuamente qualificando-os ainda mais para o trabalho. (TONET; PAZ, 2006).

Na concepção de Santiago Júnior (2004), “a grande barreira na disseminação do conhecimento deve-se a um ambiente em que as pessoas resistem em transmitir o que sabem, por acreditar que seu conhecimento é a garantia de emprego”. Estratégias devem ser planejadas e executadas, estimulando os trabalhadores a exercitarem o processo de

receptor-destinatário no compartihamento do conhecimento e fortalecimento no estado organizacional de uma empresa. (TONET; PAZ, 2006).

É preciso que os funcionários de uma empresa compreendam que, além do conhecimento, existem inúmeros outros valores que definem e asseguram sua empregabilidade no mercado, destacando-se as seguintes características: perseverança, ambição, energia, intuição, capacidade de planejamento, entre outras habilidades e competências.

2 I DESENVOLVIMENTO

A velocidade com que ocorre a atualização do conhecimento nos dias atuais é impressionante. A rapidez do compartilhamento do conhecimento em uma empresa depende essencialmente das pessoas que dominam o assunto. (OLIVEIRA, 2011). Assim Probst *et al*. (2002) sustentam que uma das tarefas mais difíceis da gestão do conhecimento consiste em distribuir os ativos intelectuais para as pessoas certas, ou disponibilizar o conhecimento organizacional no instante em que este é necessário, único recurso que se transforma e é mutável. (OLIVEIRA, 2011).

É comum, o conhecimento permanecer centrado em algumas poucas pessoas e não serem distribuídos para os demais empregados. Em algumas empresas, os ativos intectuais são maiores que os ativos materiais, com algumas organizações fazendo pouco uso desses ativos. (OLIVEIRA, 2011).

Outros problemas condizentes com a disseminação do conhecimento no meio organizacional são apresentados por Santiago Júnior (2004):

> - Falta de confiança mútua entre os funcionários e em relação à organização, pelo fato de a finalidade da disseminação do conhecimento não estar clara;
>
> - Dificuldades de se compartilhar o conhecimento, se as pessoas envolvidas não falam a mesma língua e possuem diferentes culturas, vocabulários e quadros de referencias;
>
> - Falta de tempo e de locais de encontro para troca de informações, ligados a uma ideia estreita do que é realmente o trabalho produtivo;
>
> - Falta de estímulo aos possuidores do conhecimento por inexistir uma avaliação de desempenho e incentivos baseados no compartilhamento;
>
> - Falta de capacidade de absorção de conhecimentos, visto que não há tempo para o aprendizado dos funcionários, nem preparo para que eles se tornem mais flexíveis em suas competências;
>
> - Intolerância a erros ou ás necessidades de ajuda, o que termina por colocar fim a toda criatividade por temor de fracassar.

Em suma, é necessário que os administradores de uma empresa, ao identificar qualquer um dos problemas acima expostos, criem um ambiente adequado para a transferência do conhecimento, oferecendo os incentivos necessários.

Para Danvenport *et al.* (1998), existem algumas estratégias a serem utilizadas na disseminação do conhecimento, como nas conversas informais até a promoção de eventos formais sobre o conhecimento. O importante é que os trabalhadores interajam, perguntem, troquem ideias e disseminem o conhecimento.

A estrutura de uma empresa determina a natureza do trabalho e o ambiente em que são desenvolvidas as atividades. Estruturas rígidas, engessadas, que primam pela hierarquização, tende a terem dificuldades de comunicação.

Desse modo, Prost *et al*. (2002), destacam que compartilhar e distribuir o conhecimento não é apenas efetuar a distribuição mecânica e empacotada de um ponto central de coordenação. Ao contrário, o conhecimento consiste em uma mercadoria que comumente é transferida em trocas pessoais entre indivíduos.

Os autores são categorigos em afirmar, que a distribuição e a partilha de um conhecimento específico precisa acontecer em contexto um associado ao assunto produzido. Lembram ainda, que a distribuição e a transferência do conhecimento podem estar geralmente, interligadas a um determinado grupo de funcionários, equipes setoriais ou ainda entre indivíduos específicos de um ambiente profissional.

O processo de produção da informação enquano conhecimento, envolve três fases: informação potencial (com valor informativo), informação consolidada (selecionada para ser analisada) e informação meio ou conhecimento (síntese/informação consolidada). (SIMÕES, 1996).

A distribuição do conhecimento é uma necessidade econômica do mundo atual dos negócios. Probst *et al*. (2002), observam que, nos últimos tempos, as oportunidades e riscos inerentes na troca global de dados, informações e conhecimento, se tornaram uma questão social. Pressupondo que conhecimento é gerado nas relações sociais, e está em constante movimento e renovação. (SIMÕES, 1996).

A tecnologia mudou tanto por meio do advento das redes de dados globais, redes sociais, com hardware e software que, na atualidade, as empresas estão experimentando novas maneiras de compartilhar e distribuir conhecimento. Também, buscando diminuir as desigualdades de acesso, como intituinte socializador, admitindo a importância dos diferentes meios socializador do conhecimento ao maior número de pessoas. (SIMÕES, 1996).

A crescente tendência nas empresas que possuem sede em várias cidades ou países, rumo ao trabalho em equipe internacional, está pondo muitas a desenvolverem reuniões na realidade virtual ou ciberespaços. Ainda assim, é inviável a substituição dos contatos pessoais e diretos. (PROBST *et al*., 2002). Os empregados necessitam conversar-escutar, a troca de conhecimento deve respeitar os princípios da organização, mas deve levar em

conta o que cada um tem a contribuir. Expressamente necessário em uma organização, que informação, recursos financeiros, humanos e materiais, sejam gerenciados para contribuir no crescimento e na produtividade. (FRADE *et al.,* 2003).

Algumas empresas podem apresentar pontos críticos na transferência de conhecimento, necessitando de um plano estratégico de abordagem. Segundo Frade *et al.* (2003), alguns pontos críticos podem ser citados, tais como:

- Funcionários que trabalham a maior parte tempo na mesma equipe ou em grupos de projeto pontuais;

- Funcionários com ausência de confiança mútua;

- Funcionários que possuem diferenças culturais (atritos) com os demais;

- Funcionários que não apresentam linguajar comum com os demais membros da empresa;

- Funcionários que não participam dos encontros informais na sede da empresa;

- Funcionários que acreditam que o conhecimento pertence a ele e/ou ao seu grupo de trabalho;

- Funcionários intolerantes aos seus erros e/ou que não pedem ajuda fora do seu círculo de trabalho.

No entender de Probst *et al.* (2002), muitas vezes a mudança para a organização virtual não facilita o compartilhamento e a distribuição de conhecimento. Nas equipes virtuais, os membros não trabalham os mesmos problemas, além de encontrarem-se dispersos entre locais e realidades diferentes. Em uma multinacional, por exemplo, uma equipe virtual pode ser formada por especialistas em um determinado assunto que se encontra em diferentes partes do mundo.

O caso extremo dessa forma de organização compreende as empresas virtuais, que se configura como um conglomerado de organizações, comumente ligadas por redes de dados, que cooperam de modo complicado para desempenhar uma função e que têm uma aparência muito unitária para as pessoas de fora. Membros individuais da rede se concentram nas próprias competências essenciais e deixam as outras partes do processo para os outros membros.

Nesse tipo de rede, sustentam Probst *et al.*, (2002), um membro comumente assume o papel de organizador e mediador, sendo responsável pela coordenação das atividades dos demais. A troca de informações e de conhecimento consiste em um elemento básico.

Há empresas que possem modelo organizacional que apresenta funções e designação distinta como divisão, setor, diretoria, departamento, entre outras. Destarte, em vez de estabelecer funções administrativas para dirigir o conglomerado, uma empresa virtual conta com a troca de conhecimento por meio do uso intensivo de tecnologia da informação.

Mudanças que ocorrem de forma repentina em uma organização constituem-se como uma ameaça à distribuição efetiva do conhecimento, afirmam Probst *et al.* (2002).

As aquisições ou investimentos podem destruir canais habituais para a disseminação de conhecimento, ou precisar de infraestrutura completamente nova.

O crescimento excessivo traz ganhos de eficiência, maior praticidade no atendimento ao cliente, flexibilidade, dinamismo no atendimento, giro de estoque, satisfação nas necessidades da clientela, mas surgem consequências negativas semelhantes. Nas organizações, em que há crescimento nessa escala, o conhecimento acerca da cultura da empresa é especialmente afetado. O conhecimento cultural ensina aos funcionários, novos as regras do jogo e como a empresa espera que eles se comportem, ou seja, como socializem com seus pares no ambiente da empresa. (ANDRADE *et al*., 2013).

A popularidade crescente do trabalho em equipe torna o compartilhamento e a distribuição de conhecimento, cada vez mais importante como um fator de sucesso em uma empresa. No entanto, as formas virtuais de organização e as descontinuidades abruptas no desenvolvimento da empresa são ameaças evidentes para a eficiência do processo de compartilhamento do conhecimento. Para Probst *et al*. (2002), as situações naturais para compartilhar conhecimento são aquelas em que os colegas estão presentes fisicamente no local de trabalho.

Nos casos em que as oportunidades para trabalhar em conjunto e para se reunir forem menos frequentes, devem-se efetuar esforços para organizar situações sociais em que se possa contribuir no compartilhamento do conhecimento. Os encontros presenciais formais e informais entre os trabalhadores de uma empresa, além de favorecer que o compartilhamento do conhecimeto, contribui para o crescimento individual e coletivo, auxilia na busca de solucões para os problemas, promove o apoio entre os trabalhadores e resuta na satisfação cada vez maior dos clientes.

Membros dos grupos/equipes de trabalho necessitam estarem motivados, descentralizados e participativos, no que tange a abordagem organizacional e técnica de compartilhamento do conhecimento. Probst, *et al*., (2002) apontam que as formas funcionais ou divisionais tradicionais, podem ser suplementadas por estruturas paralelas para apoiar a gestão do conhecimento.

Na área técnica, a principal implicação volta-se para a tecnologia da comunicação e da informação. Os últimos avanços têm sido consideráveis e, em muitos casos, tornaram viável uma forma virtual de organização, mas ainda encontram dificuldades no compartilhamento do conhecimento.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que no XXI o compartilhamento do conhecimento dentro de uma empresa garante a sobrevivência e o crescimento empresarial. Entretanto, o compartilhamento do conhecimento, também pode ser afetado pela disposição espacial das áreas de trabalho.

A comunicação assertiva e receptiva se estabelecem como ferramentas no fluxo do conhecimento. As empresas, por meio da administração cuidadosa dos espaços formal (mesas, anfiteatro, sala de reunião...) e informal (bebedouro, cafezinho, vagas de estacionamento personalizadas...), estimulam o fluxo do conhecimento entre os empregados, que tendem a se interrelacionar nos ambientes presenciais de uma empresa. Muitas vezes esses espaços são desprezados e improvisados, desmotivando as relações entre os trabalhadores.

Hodiernamente, os escritórios costumam ser dispostos em linhas funcionais, sendo que se presta pouca atenção nas distâncias entre as pessoas, prejudicando a aproximação entre trabalhadores que necessitam do mesmo conhecimento. Uma opção é a utilização da arquitetura corporativa, que auxilia no planejamento de layouts confortáveis, modernos e com espaços diferenciados, pensando na interação dos trabalhadores e nas rotinas de trabalho da empresa.

Dessarte, uma disposição inteligente, segundo Probst *et al*., (2002), pode reproduzir fisicamente todos os processos de negócio, facilitando, com isso, a cooperação entre as funções. Já que a organização se preocupa em garantir que o conhecimento esteja disponível e acessível para todos, os administradores devem então criar condições física para que ele circule entre a quem interessa.

O ambiente de trabalho precisa apoiar a aplicação do conhecimento novo e estimular, tanto indivíduos quanto grupos, a acessarem os ativos intelectuais de uma empresa.

Observamos que diversas são as possibilidades disponíveis para que uma empresa melhore a circulação e distribuição de conhecimento entre seus fucionários, no intento de assegurar que a informação necessária chegue a todos os cantos da organização com eficiência e eficácia.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marta Cleia Ferreira de Andrade; SILVA, Naiara Taiz Gonçalves da. O comércio eletrônico (e-commerce): um estudo com consumidores. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 7, n. 1, p. 98-111, jan./jun. 2017. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc. ISSN: 2236-417X. Acesso em: 10 nov. 2020.

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento empresarial:** como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

FRADE, Ana Cristina Morado Nascimento; NASCIMENTO, Denise Morado; TOMAÉL, Maria Inês; ALVARENGA NETO, Rivadávia Corre Drummond de. Gestão estratégia da informação: a distribuição da informação e conhecimento. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 37-64, jul./dez. 2003. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/90/1557. Acesso em: 12 nov. 2020.

PERROTTI, Edoardo. **Estrutura organizacional e gestão de conhecimento**. 2004. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Economia e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: https://www.unp.br/wp-content/uploads/2013/12/dissertacoes-2009-josicleide-oliveira1.pdf. Acesso em: 11 nov. 2020.

PROBST, Gilberto; RAUB, Steffen; ROMHARDT, Kai. **Gestão do conhecimento:** os elementos construtivos do sucesso. Porto Alegre: Bookman, 2002.

SANTIAGO JUNIOR, José Renato Sátiro. **O desenvolvimento de uma metodologia para a gestão do conhecimento em uma empresa de construção civil**. 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia) - Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SIMÕES, Adriana Machado. O processo de produção e distribuição de informação enquanto conhecimento: algumas reflexões. **Perspec. Ci Inf**., Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.81-86, jan./jun. 1996 Disponível em: http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/236/23. Acesso em: 12 nov. 2020.

TONET, Helena Correa; PAZ, Maria das Graças Torres da. Um modelo para o compartilhamento de conhecimento no trabalho. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 10, n. 2, p. 75-94, jun. 2006 . Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rac/v10n2/a05.pdf. Acesso em: 8 nov.7 2020.

XAVIER, Rodolfo Coutinho Moreira; COSTA, Rubenildo Oliveira da. Relações mútuas entre informação e conhecimento: o mesmo conceito?. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 39, n. 2, p. 75-83, ago. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652010000200006. Acesso em: 10 nov. 2020.

CAPÍTULO 6

DA DOCILIZAÇÃO À MIMESE: AS INICIATIVAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL COMO MECANISMOS DE ADAPTAÇÃO À CONCEPÇÃO NEUROLÓGICA DA MODERNIDADE À ECONOMIA 4.0

Data de aceite: 01/03/2021
Data de submissão: 05/12/2020

José Rodrigo Paprotzki Veloso
Especialista pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo e mestre pela Escola de Artes, Universidade de São Paulo.
São Paulo - SP
https://orcid.org/0000-0002-1744-0868

Ensaio original publicado como "As iniciativas de educação profissional como mecanismos de adaptação à concepção neurológica da Modernidade e ao desenvolvimento tecnológico" na Revista Ciência dos Trabalho, v.10, 2018, e apresentado no VII Simpósio Internacional de Trabalho, Relações do Trabalho, Educação e Identidade – SITRE, em Belo Horizonte, GT-09 "Americanismo, Trabalho e Educação", publicado nos anais deste evento em 2018.

RESUMO: A educação profissional foi empregada na virada do século XIX para o século XX como mecanismo de adaptação do homem à Modernidade. Motivada pela urbanização crescente, o industrialismo e a emergência de novas tecnologias, a educação profissional não apenas buscou moldar o sujeito à empresa capitalista, mas a uma nova concepção neurológica característica do regime taylorista-fordista e à sociedade disciplinar vigente. O presente artigo se vale de conceitos de Georg Simmel, Walter Benjamin, Siegfried Kracauer dentre outros para dispor como se deu esta adaptação, mas também sua reprodução ao longo do tempo com o emprego dos sistemas flexíveis de produção e, mais atualmente, com a Economia 4.0 em uma nova relação entre sociedade e tecnologia.
PALAVRAS-CHAVE: Educação profissional, Tecnologia, Modernidade, Desenvolvimento, Economia 4.0.

FROM DOCILIZATION TO MIMESES: VOCATIONAL EDUCATION INITIATIVES AS MECHANISMS FOR ADAPTING TO THE NEUROLOGICAL CONCEPTION OF MODERNITY TO ECONOMY 4.0

ABSTRACT: Vocational education was adopted in the end of the 19th century and the beginning of 20th century as a mechanism to adapt man to Modernity. Motivated by growing urbanization, industrial development and the rising of new technologies, vocational education not only sought modeling man to capitalist enterprise, but a new neurologic conception that was typical from taylorism and fordism processes and the disciplinary society. This article uses concepts from Georg Simmel, Walter Benjamin, Siegfried Kracauer and others to help explain how vocational education has been used, but also its reproduction from the flexible system of production and, nowadays, with the Economy 4.0, in a new relation between society and technology.
KEYWORDS: Vocational education, Technology, Modernity, Development, Economy 4.0.

1 | INTRODUÇÃO: A CONCEPÇÃO NEUROLÓGICA DA MODERNIDADE

> *Os problemas mais graves da vida moderna derivam da reivindicação que faz o indivíduo de preservar a autonomia e a individualidade de sua existência em face das esmagadoras forças sociais, da herança histórica, da cultura externa e da técnica da vida.*
>
> Georg Simmel

Quando se argumenta sobre a Modernidade, é contumaz levantar conceitos sobre industrialização, urbanização, crescimento populacional, emergência de novas tecnologias e produção em massa. Tendo em vista estes conceitos, compreender como os cidadãos começaram a lidar com todas estas novidades na virada do século XIX para o século XX, presta-se a alicerçar o entendimento da relação do homem com a tecnologia neste século XXI. Conforme apontou Singer (2001), a Modernidade também pode ser entendida como um registro de experiência subjetiva fundamentalmente distinta, caracterizado por choques físicos e perceptivos do ambiente urbano moderno, distintivamente mais rápido, caótico, fragmentado e desorientador que suas fases precedentes, o que implicou em um ritmo de vida mais frenético a partir da velocidade do próprio processo produtivo que emergia, o qual são características o regime taylorista-fordista, a administração científica e a linha de montagem.

Para Giddens (1991), a Modernidade associa-se à história na medida em que pode ser identificada uma apropriação progressiva dos fundamentos racionais do conhecimento humano, portanto, trata-se de um tempo cujo repertório cultural do homem se vê forçosamente amalgamado às características inovadoras da tecnologia que se impõe, isto é, à máquina empregada para a produção em série. A Modernidade, assim, foi concebida como um bombardeio de estímulos, o que levou pensadores como Simmel, Benjamin e Kracauer a refletirem sobre uma concepção neurológica da Modernidade.

O presente artigo busca relacionar esta concepção com a institucionalização dos sistemas de educação profissional, de forma a compreender que seu desenvolvimento, mais do que formar mão de obra qualificada, buscou adaptar corpo e mente a um processo tecnológico em transformação, mais amplo do que o mero aprendizado ao ferramental e maquinário produtivo, mas um panorama onde a tecnologia influencia mais o homem do que o homem até então havia influenciado a tecnologia. Inaugurado na Modernidade, tal iniciativa aprimorou-se ao longo do século XX até os nossos dias, na aurora da Economia 4.0, onde outros encaixes de adaptação neurológica são demandados. Problematiza-se, portanto, no bojo da relação supracitada e em relação à velocidade e complexidade do atual processo tecnológico, o que é crítico na sociedade em rede quando se busca compreender as dinâmicas de transformações sociais e culturais contemporâneas.

2 I A AURORA DOS MODELOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Giddens (1991) aponta, dentre as dimensões institucionais da Modernidade, o capitalismo competitivo e expansionista, o industrialismo e o fomento à inovação tecnológica e a vigilância com base no controle da informação e supervisão social. A educação profissional, historicamente, é um resultado institucionalizado destas dimensões.

Segundo Moraes (2003), as escolas de educação profissional se organizaram segundo o modelo da Escola Imperial Técnica de Moscou, cujo objetivo era associar a instrução prática nas oficinas ao estudo teórico da matemática, física e química, com vistas ao atendimento às necessidades de qualificação da mão de obra que trabalhava na construção das estradas de ferro russas na segunda metade do século XIX. Para formação do currículo, o trabalho era decomposto em operações simples que eram objeto de análise e sistematização.

Assim, buscava-se diminuir o tempo do aprendizado e organizar a forma de aquisição de conhecimentos úteis para um contingente maior de pessoas do que os tradicionais aprendizes formados nas oficinas dos artífices. A rigor, a proposta era quebrar a sistemática tradicional de autopreservação dos artífices, sua reserva de conhecimento e sua reserva de provimento de mão de obra ao mercado. Assim, as escolas profissionais se traduziram como a institucionalização dos meios apropriados para que mais gente tivesse acesso aos recursos tecnológicos para que operasse dentro do universo da grande empresa capitalista. Este universo não se referia apenas à quantidade de pessoal disponível, mas obedecia à lógica do retorno sobre o investimento em termos da substituição de uma mão de obra de alta qualidade e organizada, tributária à organização e especialização dos artífices, por outra mais facilmente disposta na condição de recurso. Portanto, nos países onde a industrialização estava mais avançada no final do século XIX,

> (...) o surgimento de novas maquinarias para a produção em larga escala foi aos poucos constituindo uma ameaça à posição dos trabalhadores qualificados, aumentando o número de trabalhadores não qualificados ou semiqualificados, pois as máquinas tendiam a substituir a mão de obra especializada e onerosa, em vez de buscar a eliminação das tarefas servis e sem qualificação. (SENNETT, 2012, p.123)

Desta forma, a educação profissional se configurava como uma estratégia ambiciosa. Apresentada pela primeira vez na Exposição Mundial de Viena, em 1873, e logo incorporada pelas escolas alemãs e francesas, já em 1876, na Exposição Mundial da Filadélfia, o modelo disseminado torna-se referência para as iniciativas de educação profissional nos Estados Unidos e em outros países (SENAI-SP, 2012b).

A problemática estava posta: não haveria como dinamizar modernização da produção e acumulação sem relacionar o elemento humano. Ressalta-se, nos primórdios da industrialização brasileira durante a transição do Império para a República, constatação de Gilberto Freyre ao apurar que "*cuidou-se da modernização das coisas e das técnicas sem*

se cuidar ao mesmo tempo da adaptação dos homens ou das pessoas a novas situações criadas pela ampliação ou pela modernização tecnológica da vida brasileira" (FREYRE, 2006, p.1019). Assim, foi por intermédio daquelas exposições e da aproximação com os grandes centros industriais que a burguesia industrial paulista, por exemplo, tomou ciência das iniciativas de educação profissional e procurou incorporá-la de forma minimamente sistematizada, quando findada a República Velha, em prol dos resultados que almejava.

Portanto, aliada à concepção do trabalho como instrumento pedagógico moralizador nessa sociedade em construção, a educação profissional irá combinar-se com os rigores da disciplina fabril e com a moral produtiva. Portanto, para além do objetivo visível e pragmático da qualificação ao posto de trabalho, ela é produto da Modernidade na condição de sistema estabilizador de papeis sociais (LETTIERI, 1976).

3 | O REGIME TAYLORISTA-FORDISTA E A SOCIEDADE DISCIPLINAR

Para Pinto (2007), a racionalização do taylorismo-fordismo no uso da tecnologia permitiu significativa intensificação do trabalho do homem por meio do uso do cronômetro e da velocidade automática da linha de produção em série, impondo ao trabalhador a condição de laborar dentro de parâmetros desejáveis de tempo e procedimentos. Considerando o farto contingente populacional que migrava do campo para cidade, é inevitável considerar que a cidade moderna, com sua explosão de estímulos motivados pela tecnologia (iluminação pública, cinema, rádio, meios de transporte e maquinário industrial), havia transformado a experiência subjetiva em relação às tensões do homem e sua carga até então inédita de ansiedade: o acionamento constante de atos reflexos e impulsos nervosos que fluíam pelo corpo (SIMMEL, 1987).

Singer (2001) aborda em seu estudo que um dos temas que impregnaram os jornais na virada do século era a retratação de mortes e mutilações por máquinas em fábricas: a tecnologia que se espalhava era narrada como hostil. Segundo esse autor, tal atenção aguçada à morte acidental no local de trabalho situou a tecnologia moderna como uma ameaça à vida e ao corpo, com ênfase ao perigo da vida moderna narrada na primeira pessoa do plural pela própria classe trabalhadora, principal público leitor da imprensa sensacionalista. No entanto, refutando o argumento ludista, não se tratava de uma luta do homem contra a tecnologia, mas de uma luta do homem tentando sobreviver num modelo social que lhe parecia antagônico, posto que até mesmo suicídios foram interpretados como denúncias implícitas de uma vida moderna intolerável.

Para além da tecnologia empregada no ambiente produtivo, as análises de Kracauer e Benjamin indicaram que a Modernidade estimulava um tipo de renovação do aparelho sensorial do indivíduo. Benjamin (1994), aliás, ressaltou que a vida urbana e a esteira rolante nas fábricas sujeitaram os sentidos humanos a um tipo complexo de condicionamento. O organismo mudou de ritmo, alinhando-se à velocidade da metrópole, sua pluralidade

de sons e imagens, gerando uma necessidade nova e urgente de estímulos. Assim, a Modernidade buscou acomodar a classe trabalhadora por meio de duas ações: purgação e docilização.

A purgação foi resultado do destaque do sensacionalismo e o patrocínio da excitação, oferecidos às classes trabalhadoras. Funcionaram como resposta compensatória ao empobrecimento da experiência moderna, uma contrapartida ao frenesi e tédio da alienação laboral, uma consequência do emprego de mão de obra semiqualificada lidando com as novas tecnologias. Ainda de acordo com Singer (2001), os nervos humanos eram sujeitados ao desgaste físico tornando-se mais fracos, lentos e menos sensíveis quando expostos a muitos estímulos. Nervos superexcitados e esgotados criaram um modo de percepção fatigada que imaginava um mundo em um tom uniformemente insípido e cinzento. Conforme Leal e Corpas, "*a sociedade urbano-industrial, a vivência do choque, a hiperestimulação sensorial contribuem para a perda da experiência*" (2014, p.52). Portanto, sensações cada vez mais fortes eram necessárias para penetrar os sentidos atenuados para formar uma impressão e redespertar a percepção.

A docilização, no entanto, teve outra finalidade embora compartilhasse a mesma lógica original pela qual a aceitação dos choques é facilitada pelo treinamento ao enfrentar estímulos. É precisamente aí que entram os modelos de educação profissional. Tomando-se como base as observações de Foucault (2007), compreende-se as primeiras iniciativas destes modelos como ações voltadas à eliminação das identidades pessoais, de forma a homogeneizar os indivíduos, conformando-os ao mesmo padrão moral de submissão e docilidade ao poder (através da sublimação do estigma do medo da máquina, da rotina burocrática e do trabalho serial) e, ao mesmo tempo, diferenciá-los e hierarquizá-los segundo seus comportamentos e aptidões, de acordo com o uso que se espera fazer deles ao se tornarem egressos da instituição formadora. Foi uma ação para desconstruir a cultura do artífice e colocar o controle do processo produtivo, isto é, os recursos (humanos e tecnológicos) sob gestão do patronato.

Ressalta-se que esta docilidade ao poder implicava na aceitação da atividade laboral com passividade em relação à fragmentação do trabalho a partir da sistemática da reprodutibilidade técnica. Este argumento indica naturalmente uma mutação do trabalho, outrora parte integrante do homem, produto de sua subjetividade (portanto, autêntico) e característica do artífice:

> A máquina introduziu um novo elemento, na relação entre quantidade e qualidade. Pela primeira vez, a pura e simples quantidade de objetos uniformes gerava a preocupação de que a repetição embotasse os sentidos, isenta a uniforme perfeição dos bens mecanizados de qualquer empatia mais convidativa, de qualquer reação pessoal. (SENNETT, 2012, p.126)

Segundo Benjamin (1994), a autenticidade de algo produzido é a quintessência daquilo transmitido pela tradição, desde sua origem (a relação do homem e seu meio)

até seu testemunho histórico. Como ela se esquiva do homem através da reprodução sistemática, também o testemunho se perde, substituindo a existência única pela existência serial.

Ainda conforme o filósofo alemão, o processo de trabalho submete o operário a inúmeras provas, sobretudo com a introdução da linha de montagem. Tais provas são implícitas, quando implicam na exclusão do posto de trabalho aqueles que não rendem o suficiente (a partir da lógica do cronômetro), mas também explícitas, como as avaliações formais das instituições de educação profissional. A conformação do cidadão operário, em sua relação eficaz com a tecnologia sob a ótica do empregador, neste sentido, seria um processo mediado por uma ação socializadora da escola, capaz de formar o trabalhador competente para atuar de acordo com as expectativas do patronato. Portanto, há de se conformar física e mentalmente um novo homem para uma nova realidade em transformação. Se antes o artífice controlava os recursos à sua volta para dar sentido à cultura que o alicerçava, o novo operário torna-se tão insumo quanto a máquina. Ele é formado para ser um recurso para sobreviver.

Esta ação, resgatando a noção de modernidade neurológica, se refere ao encaixe rítmico na atividade fabril e já começava antes da formação propriamente dita. Há de se considerar a relevância dada à época aos testes psicotécnicos, resultados das pesquisas de Alfred Binet em relação às aptidões psicofisiológicas para proporcionar a todos os candidatos às profissões o lugar adequado às suas capacidades, afinal, como aponta Simmel (1987), trata-se de uma época na qual a calculabilidade e exatidão são forçosamente introduzidas na vida. Portanto, uma vez racionalmente selecionados, a ação pedagógica de formação profissional tomava forma, onde

> tudo tinha um lugar determinado nesse amplo e rigoroso esquema: forças sensoriais e motoras, acuidade dos sentidos e dos músculos, senso de equilíbrio, coordenação motora, agilidade corporal, firmeza nas mãos, percepção, atenção, reação, emotividade. (SENAI-SP, 2012a, p.127)

Não há mais lugar para medo da máquina e aversão à rotina fabril. Há de se trabalhar como um organismo. Em reflexão paralela a de Benjamin, Kracauer (2009) analisa fenômenos cotidianos caracteristicamente organizados e os associa à racionalização particular das sociedades capitalistas. Neste sentido, o ritmo organizado das escolas de formação profissional, buscando adequação à disciplina do "saber fazer bem feito" para sua atuação prevista na empresa, desenvolve-se de modo racionalizado e antinatural se for comparado ao procedimento subjetivo do artífice. A disposição articula-se à reflexão de Kracauer, ao analisar que a

> (...) estrutura do ornamento da massa reflete aquela estrutura de toda a situação contemporânea. Visto que o princípio do processo de produção capitalista não se originou puramente da natureza, deve destruir os organismos naturais que representam um instrumento ou uma resistência. Comunidade popular e

> personalidade se dissolvem quando o que se exige é a calculabilidade; tão somente como partícula da massa é que o indivíduo pode, sem atrito, escalar tabelas e servir máquinas (...) O ornamento da massa é o reflexo estético da racionalidade aspirada pelo sistema econômico dominante. (KRACAUER[1] 2009 apud LEAL e CORPAS, 2014, p.54)

Embora pareça que o ajuste do sujeito à sociedade industrial seja o objetivo, na verdade não é. Para Marcuse (1982), o grande objetivo é a mimese, isto é, uma identificação imediata do indivíduo com a sua sociedade e, através dela, à sociedade como um todo, isto é, o indivíduo não age como o que se espera dele, mas reproduz toda sua cadeia de valores a partir de uma previsibilidade objetiva e anódina. Portanto, os modelos de educação profissional tinham como missão adequar os perfis psicofisiológicos à Modernidade, promovendo um encaixe neurológico de ações e reações condizentes como uma nova lógica produtiva e social na qual a tecnologia da grande empresa capitalista se fazia presente. Somada ao patrocínio do entretenimento dirigido como efeito purgante, atuava em conjunto na constituição de corpos dóceis a serviço da sociedade disciplinar da Modernidade.

4 I OS SISTEMAS FLEXÍVEIS E A SOCIEDADE DE CONSUMO

A emergência de um novo modelo de produção flexível, advindo das estruturas produtivas do toyotismo, abre espaço para uma sociedade nova, que deixa de se basear nos valores e métodos da sociedade de produção e abraça a lógica da sociedade de consumo. Em conjunto, o modelo social disciplinar até então vigente evolui à sociedade de controle mais sofisticado como resposta mais eficaz à crise do próprio capitalismo nos anos 1970.

Se as estruturas disciplinares outrora estabelecidas eram rígidas, tornam-se destarte flexíveis. Não há mais a necessidade de elaboração de soluções físicas para moldar os corpos dóceis, uma vez que a disciplina da empresa já está interiorizada no sujeito. Os modelos de formação profissional, portanto, se prestam à elaboração de desenhos de perfis profissionais mais ajustados a este momento. Assim, a metodologia de formação por competências foi uma resposta dos sistemas educacionais às mutações no campo do trabalho. Segundo Antunes (2009), o novo modelo possibilitaria o advento de um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional e polivalente, o que resultou, aliás, em nítida intensificação do trabalho.

Assim, a nova proposta de educação profissional é centrada em elementos de competência muito específicos uma vez que o profissional não é qualificado em ciência e tecnologias; ao contrário, recebe um pacote de mobilização de saberes, disposições e atividades objetivando lidar com possíveis situações-problema e pontos críticos para que possa reagir adequadamente e de forma cirúrgica, sem desperdícios de forma geral de tempo e conhecimento (CARDOZO, 2008).

1. KRACAUER, Siegfried. **O ornamento da massa: ensaios**. São Paulo: Cosac Naify. 2009.

A tecnologia, naturalmente, também se altera. De forma paritária aos modelos flexíveis, as novas máquinas permitem maiores recursos e, portanto, demandam um sujeito que deve relacionar-se com o ambiente produtivo de forma até então inédita. A interação com a tecnologia, portanto, é maior, embora se problematize até que ponto esta interação implique em aprendizado efetivo ao trabalhador. Como alerta Sennett, "*as pessoas podem acabar permitindo que as máquinas façam esse aprendizado, servindo a pessoa apenas como testemunha passiva e consumidora da competência em expansão, sem participar dela*" (2012, p.56). A reflexão não é gratuitamente pessimista e pode ser ampliada do chão de fábrica para uma perspectiva mais ampla. O filósofo Álvaro Vieria Pinto[2] (2005 apud BANDEIRA, 2011), já no início dos anos 1970, criticava projetos desenvolvimentistas os quais o Brasil ocuparia, em caráter de periferia do mundo capitalista, a condição de receptor paciente das inovações técnicas e aportes de tecnologia. Na ponta do processo, isto é, na fábrica, competiria ao trabalhador acompanhar o desenvolvimento tecnológico sem, no entanto, fazer parte dele.

Depreende-se até aqui que esta concepção neurológica seria muito menos rítmica, dada a interação com esta nova tecnologia, embora certamente mais crítica. Se os modelos de educação profissional no passado atendiam ao mercado formando um trabalhador baseado em seu posto de trabalho, nesta transição, o desafio revela-se prepará-lo dentro de si para situações voláteis, incertas, complexas e ambíguas (contexto conhecido como VUCA), de forma a inovar e lidar criativamente com problemas e circunstâncias críticas. Neste tipo de formação, a contínua mobilização de saberes e ações articulam respostas baseadas na capacidade relacional do sujeito, o que implica em outra forma de pensar a articulação do homem com a tecnologia e seu trabalho: tal "empoderamento" de saberes e ações chama o trabalhador a compartilhar preocupações que anteriormente eram exclusivas do patronato. Se antes sua formação se restringia ao seu ofício, no contexto flexível deve-se considerar a sustentabilidade do negócio e garantir sua competitividade. Na aurora da sociedade em rede neoliberal, a adaptação neurológica também evolui para maximizar os resultados também em rede, como os axônios de um neurônio: os trabalhadores se vigiam, se cobram entre seus pares em prol de maior entrega e criatividade, rivalizam-se, estressam-se psicologicamente em grupos mediante metas e prazos, trabalham (mais) à distância (em casa, nas férias e até mesmo convalescidos), dedicam-se a se tornarem patrimônio da marca a qual são vinculados (OLIVEIRA, 2005).

A tecnologia, por sua vez, nivela por cima as expectativas dos gestores dos processos produtivos com o emprego dos meios necessários para esta transformação da sociedade de consumo. Deixando para trás o cenário de transição caracterizado pelo contexto VUCA, e agora dominante a realidade pandêmica frágil, ansiosa, não linear e incompreensível (qualificado como contexto BANI) cujo baluarte capitalista é a Economia 4.0, Belluzzo e Galípolo (2016) mencionam a existência de fábricas sem luzes ou calefação as quais

2. PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. V. 1. Rio de Janeiro: Contraponto. 2005.

a automação completa da manufatura desenvolve produtos em ambiente desprovido de luz com mais de uma centena de células robóticas gerida por menos de uma dezena de trabalhadores. Tendo em vista este exemplo onde a realidade do ambiente produtivo não mais se presta à relação do homem com o mundo, pois até não prescinde de um ambiente humano, é pertinente retomar o conceito de autonomização fantasmagórica de Baudrillard[3] (1996 apud FREDERICO, 2010), quando o sociólogo francês dispõe que a realidade cede para a preponderância de um mundo fantasmagórico de simulacro e hiper-realidade.

Assim, a tecnologia denota sua autossuficiência, relevando o homem a um papel coadjuvante, como um estranho em uma festa que não conhece ninguém e, por isso mesmo, sente que não foi convidado:

> Aprendizagem de máquinas e tecnologia de *big data*; a comunicação de máquina para máquina; tecnologias de automação; a aplicação de tecnologia da informação e comunicação (ICT) para digitalizar informação e integrar sistemas em todos os estágios da produção (inclusive logística e fornecedores), tanto dentro quanto fora da planta; sistemas "*cyberfísicos*" que usam ICT para monitorar e controlar processos com sensores incorporados; robôs inteligentes que podem se autoconfigurar para adequação ao produto (...) (BELLUZZO e GALÍPOLO, 2016)

Se este é o panorama da tecnologia a preponderar na Economia 4.0, questiona-se qual será o próximo passo da educação profissional, que ao longo do século XX se pautou para inserir o cidadão no mundo do trabalho preferencialmente articulado à manutenção das relações estabelecidas tendo como base a expectativa do cumprimento de papéis sociais.

Se em determinada concepção neurológica a Modernidade buscou a purgação como instrumento de estímulo e compensação, a nova concepção neurológica da sociedade em rede neoliberal, genitora da Economia 4.0, buscará ampliar os canais de purgação por conta de uma sociedade tecnológica que se expande cada vez mais (e que precisará se expandir, pois é a própria lógica do capitalismo), com malha de conexões e trânsitos diversificados, em um mundo onde imperam excessos de consumo e fetichização. Afinal, como dispôs Leal e Corpas (2015), a atualidade do pensamento de Kracauer revela que os fatos que fazem sentido à humanização deixam de ocupar lugar no espaço e tempo do *ethos* das pessoas para que qualquer espaço e tempo, resultados da purgação da sociedade em rede, sejam classificados como fatores de uma nova humanização. Como exemplos desta purgação, a nova resposta compensatória condiciona a sociedade ao consumo de produtos tecnológicos com obsolescência e reposição programada (GARCIA, 2015) e a seduz com as sagas intermináveis de heróis em produções multimilionárias nos cinemas (VIDOR, 2015). Como ciclos que nunca se fecham, são, a rigor, exemplos da produção de bens físicos e intangíveis patrocinados por altos investimentos em tecnologia cuja perspectiva não é outra senão manter a sede do trabalhador/consumidor por algo que sabe que não termina, como

3. BAUDRILLARD, Jean. **A troca simbólica e a morte**. São Paulo: Loyola. 1996.

já vislumbrava Benjamin na análise acerca da reprodutibilidade técnica, o que corrobora a manutenção do contexto frágil, ansioso, não linear e incompreensível (BANI).

De outro lado, se a docilização foi a outra face da moeda, ela não precisou ser ampliada como a purgação, levando-nos a distopias romanceadas. Portanto, a docilização da sociedade em rede neoliberal se pauta não mais em disciplina técnica, mas em uma articulada disciplina de predisposições, resultado da mimese bem desenvolvida por décadas pela sociedade disciplinar. De um lado, segundo Dufour (2005) valoriza-se sujeitos acríticos e incertos, desarticulados de qualquer grande narrativa ideológica que suporte sonhos e condutas, mas que valorize tão somente o discurso do utilitarismo, um passaporte para o mercado neoliberal e uma disposição bem-vinda para uma relação opaca com a tecnologia. De outro lado, como aponta Sloterdijk[4] (2012 apud ŽIŽEK, 2010), há um processo de valorização do cinismo:

> O sujeito cínico tem perfeita ciência da distorção entre a máscara ideológica e a realidade social, mas apesar disso, continua a insistir na máscara. A fórmula, portanto, tal como proposto por Sloterdijk, seria 'eles sabem muito bem o que estão fazendo, mas mesmo assim o fazem'. A razão cínica já não é ingênua, mas é o paradoxo de uma falsa consciência esclarecida: sabe-se muito bem da falsidade, têm-se plena ciência de um determinado interesse oculto por trás de uma universalidade ideológica, mas ainda assim, não se renuncia a ela. (ŽIŽEK, 2010, p.310)

Assim purgação e docilização assumem posições muito distantes daquelas que foram características quando da aurora e desenvolvimento dos modelos de educação profissional simultaneamente à disseminação do regime taylorista-fordista. A adaptação neurológica atual não se coloca para equalizar o sujeito aos estímulos físicos daquela realidade produtiva e social, mas aos estímulos simbólicos desta que, como dispôs Antunes (2009), caracteriza-se pela migração da classe trabalhadora para classe colaboradora.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas disposições organizadas e analisadas, há forte associação dos modelos institucionalizados de educação profissional para a adaptação psicofisiológica dos sujeitos à Modernidade em seus aspectos fabril e na vida urbana. A análise também permite inferir que, após a adoção de sistemas flexíveis de produção, a educação profissional também se reconfigurou para aderir à lógica da empregabilidade atitudinal e tecnológica, em contraposição à ameaça do desemprego sistêmico em paralelo aos paradoxos cada vez mais acentuados que se verão decorrentes da Economia 4.0: "*Em uma das mãos, ela oferece as promessas de abundância e do tempo livre; na outra, ameaça com a precarização, a queda dos rendimentos dos trabalhadores menos qualificados, o aumento da desigualdade*" (BELLUZZO e GALÍPOLO, 2016).

4. SLOTERDIJK, Peter. **Crítica da Razão Cínica**. São Paulo: Editora Estação Liberdade. 2012.

A criatividade e inovação que tanto se fomentam, de uma forma ou de outra, contrastam com um elemento que foi inegociável até hoje na grande empresa capitalista: o controle da mão de obra no uso da tecnologia. Sensível a esta problemática, Hoffmann (2015), ao analisar os desafios do trabalho atual na condição de líder sindical da maior nação industrializada da Europa, destaca que o grande desafio frente à Economia 4.0 é tornar o emprego com uma feição humana, direcionado para redução do estresse mental e exploração excessiva, de forma que pautar discussões sobre educação profissional e o trabalho decente são críticas para que os trabalhadores não sejam coadjuvantes neste processo.

Se os modelos de educação profissional funcionaram como mecanismo de adaptação à concepção neurológica da Modernidade, talvez possam lidar com a sociedade em rede em uma perspectiva diferente da qual foi utilizada ao longo do século XX. Considerando o teor da epígrafe deste artigo que, nas palavras de Simmel, resume o teor do conflito na Modernidade e, por que não, sua perpetuação durante a sociedade em rede, se o trabalho atual é resultado de uma relação fragmentada entre o homem e o seu meio, uma perspectiva polissêmica do trabalho, já que se demandam perfis mais inventivos e criativos, poderia dar vazão a uma ruptura, desta vez, em direção a uma formação politécnica e dialética (MANGABEIRA UNGER, 2018). Do ponto de vista de um encaixe neurológico adaptado a uma sociedade em rede, esta proposta de formação poderia se pautar para que a relação entre homem, tecnologia e seu meio (agora em rede e mais complexo) seja mais crítica, inclusiva e reflexiva, e, portanto, ativista no que tange às singularidades que contrastam com o predatismo entre os trabalhadores e o modo anódino dos sujeitos ao transitar entre a balança da produção e consumo, ecológica e economicamente irresponsáveis.

Neste sentido, há de se imaginar que a sociedade em rede pode abrir mais portas com destino às alternativas de articulação efetiva entre cultura e política, bem como sujeito e tecnologia: para além da utilização objetiva de tecnologias diversas para formar e informar pessoas, vislumbra-se o emprego destas iniciativas acima de tudo para enfatizar sua autocrítica e a consequente *praxis*, isto é, para problematizar o contexto do uso das tecnologias de produção-consumo e concretizar alternativas possíveis em relação aos meios e os fins em uma sociedade capitalista tendo como premissa a disposição que o homem não seja concorrente ou refugo do próprio tempo em que vive.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Editora Boitempo. 2009.

BANDEIRA, A. E. O conceito de tecnologia sob o olhar do filósofo Álvaro Vieira Pinto. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n. 1, p. 111-114. 2011.

BELLUZZO, L G.; GALÍPOLO, G. A nova revolução industrial. **Valor Econômico**. [online] São Paulo, 1 nov. 2016. Economia. Disponível em: < https://valor.globo.com/ opiniao/coluna/a-nova-revolucao-industrial.ghtml > Acesso em: 2 nov. 2016.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura**. São Paulo: Brasiliense. 1994.

CARDOZO, M. J. P. B. A produção flexível e a formação do trabalhador: o modelo da competência e o discurso da empregabilidade. In: SOUZA, A. de A. [et. al.] (Orgs.) **Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores**. Fortaleza: Editora SENAC Ceará: Edições UFC. 2008.

DUFOUR, D. **A Arte de Reduzir as Cabeças**. Rio de Janeiro: Ed. Cia de Freud. 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

FREDERICO, C. Debord: do espetáculo ao simulacro. **Matrizes** Ano 4, n. 1, jul/dez 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/ articulo.oa?id=143016764011> Acesso em 29 jun. 2016

FREYRE, G. **Ordem e Progresso**. 6. ed. São Paulo: Global Editora. 2006.

GARCIA, G. Apple quer que as pessoas parem de dormir na frente de suas lojas. **Exame**. [online] São Paulo, 7 abr. 2015. Tecnologia. Disponível em: < https://exame.com/tecnologia/apple-quer-que-as-pessoas-parem-de-dormir-na-frente-de-suas-lojas/> Acesso em: 2 nov. 2016.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista. 1991.

HOFFMANN. R. O Trabalho no Futuro. **Perspectiva**. [online] Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) Brasil. n. 1. 2015. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/ 12008.pdf> Acesso em 10 mai. 2016.

LEAL, C; CORPAS, D. Benjamin e Kracauer: algumas passagens. **Redobra**. [online] n. 14, ano 5. p. 48-57. 2014. Disponível em: < http://www.redobra.ufba.br/wp-content/uploads/2014/12/RD14_EN03_Benjamin-e-Kracauer-algumas-passagens.pdf> Acesso em 18. Jun. 2017.

LETTIERI, A. A Fábrica e a Escola. In: GORZ, A. **Divisão Social do Trabalho e Modo de Produção Capitalista**. Portugal, Porto: Publicações Escorpião. 1976.

MANGABEIRA UNGER, R. **A economia do conhecimento**. Editora Autonomia Literária. 2018,

MARCUSE, H. **A Ideologia da Sociedade Industrial: O Homem Unidimensional**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1982.

MORAES, C. S. V. **A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no estado de São Paulo**. Bragança Paulista, SP: EDUSF. 2003.

OLIVEIRA, R de. **Empresariado industrial e educação brasileira**. São Paulo: Cortez. 2005.

PINTO, G. A. **A Organização do Trabalho no Século XX**. São Paulo: Expressão Popular. 2007.

SENAI-SP. **De Homens e Máquinas: Roberto Mange e a formação profissional**. São Paulo: Editora SENAI-SP. 2012a.

SENAI-SP. **Série Metódica Ocupacional: O ensino profissional para aprender fazendo**. São Paulo: Editora SENAI-SP. 2012b.

SENNETT, R. **O Artífice**. Rio de Janeiro: Record. 2012.

SIMMEL, G. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, O. (Org.) **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

SINGER, B. Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular. In: CHARNEY, L.; SCHWARTZ, V. R. (Orgs.) **O Cinema e a Invenção da Vida Moderna**. São Paulo: Cosac & Naify Edições. 2001.

VIDOR, G. O mercado de ‘games’ no mundo fatura mais que cinema e música, somados. **O Globo**. [online] Rio de janeiro, 25 mai. 2015. Economia. Disponível em: < https://oglobo.globo.com/economia/o-mercado-de-games-no-mundo-fatura-mais-que-cinema-musica-somados-16251427> Acesso em: 24 jun. 2017.

ŽIŽEK, S. **Um Mapa de Ideologia**. São Paulo: Ed. Contraponto. 2010.

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE NA ESCOLA: A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DIÁLOGICO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SUBJETIVOS

Data de aceite: 01/03/2021
Data de submissão: 08/12/2020

Pedro Raimundo Mathias de Miranda
Universidade Federal do Acre
Rio Branco - Acre
http://lattes.cnpq.br/4006216428050585

José Moysés Alves
Universidade Federal do Pará
Belém – Pará
http://lattes.cnpq.br/6500775506186127

RESUMO: Na presente pesquisa de abordagem qualitativa, com base na Teoria da Subjetividade e na Epistemologia Qualitativa propostas por González Rey, investigamos como se configuram os sentidos subjetivos de adolescentes sobre a sexualidade em sala de aula com foco na Educação para a Sexualidade. O objetivo foi compreender aspectos de como estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Rio Branco, Acre, subjetivam questões relacionadas à sexualidade, no contexto de práticas educativas dialógico-problematizadoras, com base na abordagem emancipatória de Educação Sexual. As informações foram produzidas nos quatro (4) primeiros encontros com os/as participantes da pesquisa em que dialogarmos sobre o que é sexualidade e seus componentes e como uma pessoa a expressa em seu cotidiano, foram produzidas por meio de conversações em grupo, conversas individuais e complemento de frases. A análise das informações obedeceu ao preceito construtivo-interpretativo, por meio da construção de indicadores e hipóteses sobre os aspectos subjetivos de três (3) participantes (Marília, Sofia e Joaquim, nomes fictícios) relacionados à sexualidade, durante o trabalho de campo/pedagógico em sala de aula. Os sentidos subjetivos sobre a sexualidade produzidos no contexto e/ou nas experiências de vida dos participantes, indicam a sexualidade como genitalidade/órgãos genitais, relação sexual e/ou orientação sexual de uma pessoa. A prática dialógica-problematizadora com o uso de diferentes recursos didáticos possibilitou a reflexão e o processo dialógico dos/as participantes da pesquisa, contribuindo para a produção de sentidos subjetivos relativos à sexualidade (sentido amplo), enquanto uma dimensão humana dinâmica, complexa e subjetiva que inclui sentimentos e interações humanas expressos nas representações individuais e sociais, como o afeto, a cumplicidade, o prazer e outros que envolvem ou não o fenômeno erótico-sexual.

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologia Qualitativa, Abordagem Emancipatória, Educação Sexual.

EDUCATION FOR SEXUALITY AT SCHOOL: THE CONSTRUCTION OF THE DIALOGICAL PROCESS AND THE PRODUCTION OF SUBJECTIVE SENSES

ABSTRACT: In this research of qualitative approach, based on the Theory of Subjectivity and Qualitative Epistemology proposed by González Rey, it is investigated how teenager's subjective senses about sexuality are configured in the classroom with a focus on Education for

Sexuality. The aim was to understand the aspects of how high school students from a public school in Rio Branco, Acre, subjectify issues related to sexuality, in the context of dialogical-problematizing educational practices, based on the emancipatory approach to Sexual Education. The information was produced in the first four (4) meetings with the research participants, where it was discussed what sexuality is, its components and how a person expresses it in their daily lives, through group conversations, individual conversations and complement of phrases. The analysis of the information followed the constructive-interpretative precept, through the construction of indicators and hypotheses about the subjective aspects of three (3) participants (Marilia, Sofia and Joaquim, fictitious names) related to sexuality, during the field/pedagogical work in the classroom. The subjective senses about sexuality produced in the context and/or in the participants' life experiences, indicate sexuality as a person's genitality/genitals, sexual intercourse and/or sexual orientation. The dialogical-problematizing practice with the use of different didactic resources enabled the reflection and the dialogical process of the research participants, contributing to the production of subjective senses related to sexuality (broad sense), as a dynamic, complex and subjective human dimension which includes human feelings and interactions expressed in individual and social representations, such as affection, complicity, pleasure and others that involve or not the sexual-erotic phenomenon.
KEYWORDS: Qualitative Epistemology, Emancipatory Approach, Sexual Education.

1 | INTRODUÇÃO

Desde a infância recebemos informações sobre a sexualidade nos diversos contextos em que vivemos, de modo intencional e não intencional, com base em crenças, valores, costumes, normas sociais e religiosas, que evidenciam aspectos históricos e culturais de uma sociedade ou grupo social, como a família. Assim, em sentido amplo, a educação para a sexualidade consiste em toda e qualquer referência a essa dimensão humana, realizada pela família, na escola, na igreja, nas conversas entre amigos/as, por meio da mídia etc., em que gestos, palavras, olhares, sentimentos e sensações em relação ao próprio corpo e/ou relacionamentos fornecem "elementos" que são/serão subjetivados formação/construção da sexualidade (TUCKMANTEL, 2011).

Ao longo do desenvolvimento biopsicossocial de homens e mulheres, o modo como as questões da sexualidade foi/é subjetivado reflete na forma como a pessoa se reconhece, expressa e vivência sua sexualidade. Dessa perspectiva, se a educação para a sexualidade (intencional e não intencional) na escola se constituir um espaço de diálogo e orientação às crianças e adolescentes sobre as questões da sexualidade e gênero, provavelmente, eles/as construirão uma visão e referência positiva de si mesmos/as e da própria sexualidade "[...] de maneira saudável, prazerosa, bonita, natural e essencial em nossas vidas" (BONFIM, 2012, p. 97).

Para este estudo, adotamos como referenciais teóricos a Teoria da Subjetividade de González Rey (2003, 2005) com foco processo de ensino e aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2008, 2012) e a abordagem emancipatória de educação sexual (FIGUEIRÓ, 2010;

FURLANI, 2011), que valorizam o debate e a reflexão como meio de (res)significar saberes e/ou informações.

Na referida abordagem, a prática dialógica visa promover a compreensão de valores, rótulos, preconceitos, dúvidas e sentimentos em torno das questões da sexualidade e o entendimento de como os padrões e normas sexuais estão relacionados com a história, a cultura, a política e a estrutura socioeconômica de uma sociedade. Tem ainda a finalidade de auxiliar o sujeito (que aprende) na leitura e compreensão da própria sexualidade, como ela foi e é instituída nas relações sociais, os movimentos de repressão, a necessidade de participação nas lutas por mudanças de normas e valores relacionados à expressão e vivência da sexualidade (FIGUEIRÓ, 2010).

Maia (2004) sugere que uma proposta de educação para a sexualidade forneça informações em um espaço que se possa realizar reflexões e questionamentos sobre os diversos aspectos biopsicossocial da sexualidade, bem como ir além da mera informação, como meio de promover e garantir uma educação abrangente.

Entendemos a sexualidade como uma dimensão humana complexa e subjetiva, que se desenvolve nas relações interpessoais e se expressa nas atitudes e representações sociais e individuais, envolvendo ou não o fenômeno erótico-sexual. Inclui a busca pelo prazer, bem-estar e cumplicidade e se manifesta por meio de pensamentos, sentimentos e atitudes, bem como, nas práticas erótico-sexuais (BONFIM, 2012; MAIA, 2011).

Ao propor integrar a subjetividade ao processo de ensino e aprendizagem na escola, González Rey (2008, p. 33) considera que a produção de sentidos subjetivos acrescenta qualidade à aprendizagem, pois "[...] o sujeito aprende como sistema e não só como intelecto". Ao desenvolver a categoria sujeito que aprende, o referido autor faz referência às configurações subjetivas envolvidas no processo de aprendizagem pelo envolvimento e iniciativa do/a aluno/a, com o desenvolvimento de operações e aplicação do que foi aprendido em novas situações, conferindo-lhe importância no desenvolvimento pessoal (GONZÁLEZ REY, 2012).

A sexualidade como produção subjetiva perpassa todo o desenvolvimento humano e resulta de um sistema de sentidos subjetivos organizados em diferentes configurações subjetivas particulares, cujas significações e vivências resultam de uma configuração dinâmica e dialética entre o individual e o social, nos diferentes espaços sociais que ocupa (GONZÁLEZ REY, 2003; FIGUEIRÓ, 2014). Para o contexto desta pesquisa1, os sentidos subjetivos relacionados à sexualidade resultam de unidades simbólico-emocionais, que emergem em diferentes contextos em torno das questões da sexualidade, em sentido amplo.

A pesquisa[1] teve por objetivo geral compreender aspectos de como estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Rio Branco, Acre, subjetivam questões relacionadas

1. Pesquisa de doutorado do primeiro autor, intitulada *Educação Sexual na Escola: sentidos subjetivos do sujeito que aprende em uma escola pública de Rio Branco – Acre*, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso e Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC, polo Universidade Estadual do Amazonas.

à sexualidade, no contexto de práticas educativas dialógico-problematizadoras em sala de aula, com base na abordagem emancipatória de Educação Sexual.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

Esta é uma pesquisa qualitativa, construtiva-interpretativa, com base nos fundamentos da Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey (2005). Tem por princípios a produção do conhecimento como um processo construtivo-interpretativo, o caráter interativo e dialógico como espaço de produção do conhecimento e o singular como instância legítima para a produção do conhecimento científico sobre a subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005).

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Rio Branco, Acre, no período de setembro de 2016 a junho de 2017, com 20 (vinte) estudantes do Ensino Médio. Foram selecionados/as por sorteio, mediante inscrição na qual manifestaram interesse em participar das atividades. Cada participante teve a permissão do pai, mãe ou responsável legal por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participar da pesquisa.

A produção das informações aconteceu por meio de conversações em grupo, conversas individuais e complemento de frases, utilizados como instrumentos de pesquisa. As conversações em grupo compuseram o trabalho de campo e pedagógico, no qual problematizamos e discutimos com os/as participantes, assuntos e questões relacionados à sexualidade.

Para darmos início às conversações e desencadear o processo dialógico e reflexivo com e entre os/as participantes da pesquisa, utilizamos como materiais didáticos para problematizar e promover as conversações, slides contendo informações e/ou questionamentos sobre o que é a sexualidade e seus componentes. A partir da sistematização das informações produzidas, foram utilizados os vídeos[2] "*Vamos falar sobre a sexualidade*", "*Sexualidade*" e "*O que é adolescência*" e os textos[3] "*Sexualidade é sexo? Ou sexo é sexualidade*?" e "*Como viver uma sexualidade saudável*", como meio de proporcionar novas informações para dar continuidade e/ou ampliar o processo dialógico pretendido.

A análise das informações foi realizada com base no processo construtivo-interpretativo do conhecimento, proposto por González Rey (2005). Para tanto, foram formuladas indicadores, isto é, significados propostos pelos pesquisadores relativos a eventos e/ou expressões resultantes das informações produzidas pelos/as participantes da

2. *Vamos falar sobre a sexualidade*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Rm2A oxyM_7c>; *Sexualidade* (minutos psíquicos Pateon), disponível em: <https://www.youtube. com/watch?v= XsJTCKzL-Gg>; *O que é adolescência?*, disponível em: <https://www.youtube. com/watch?v=O_JRDt2ADzo>.

3. *Sexualidade é sexo? Ou sexo é sexualidade?,* disponível em: <http://www.agenciajovem. org/wp/14914/>; *Como viver uma sexualidade saudável?*, disponível em: <http://www.tribunapr. com.br/arquivo/vida-saude/comoviver-uma-sexualidade-saudavel/>.

pesquisa no decorrer das atividades. Com base nos indicadores propomos hipóteses que foram utilizadas na organizamos o modelo teórico, isto é, "um modelo capaz de integrar processos relevante da comunicação em sala de aula que permitam sustentar a efetividade desse novo modelo de comunicação que se pretende [...]" (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 91), como elemento basilar do processo de ensino e aprendizagem em atividades de educação para a sexualidade na escola.

Considerando a qualidade das informações, a participação ativa e espontânea nas conversações em grupo e individuais, bem como, durante o desenvolvimento de outras atividades da pesquisa de campo, escolhemos três (3) participantes da pesquisa: Marília, Joaquim e Sofia (nomes fictícios), para descrever e compreender aspectos dos sentidos subjetivos mobilizados e/ou produzidos sobre a sexualidade.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo de quatro (4) encontros de duas horas cada, realizados no período de 20 de outubro a 10 de novembro de 2016, problematizamos e buscamos dialogar com os/as participantes da pesquisa sobre o que é a sexualidade e seus componentes, a diferença entre sexo e sexualidade, por que da dificuldade (devido a vergonha ou medo) de dialogar sobre o tema, como se dá a construção da sexualidade na interação com o grupo social, adolescência e sexualidade, se crianças e pessoas idosas têm sexualidade e como uma pessoa expressa e vivencia sua sexualidade.

Inicialmente, a sexualidade foi relacionada aos caracteres biológicas que diferenciam o macho/homem da fêmea/mulher por meio dos órgãos genitais ou sexo biológico. A sexualidade foi associada ainda à "opção sexual" enquanto atração por pessoas do mesmo sexo ou não (orientação sexual), às características e/ou comportamentos de uma pessoa e o desejo e o prazer relativos ao ato ou relação sexual.

Para algumas problematizações, a exemplo, se uma criança tem sexualidade e como alguém constrói sua sexualidade na interação com o seu grupo social, não obtivemos respostas, questionamentos ou qualquer tipo de argumentos contrários ou a favor em relação às questões/ideias apresentadas. Associados a esses aspectos, identificamos uma recusa da maioria dos/as participantes em emitir suas ideias e/ou questionamos, que revelavam o receio de se expressarem e/ou serem questionados sobre suas concepções ou posicionamentos.

Quanto aos componentes da sexualidade, os/as participantes fizeram menção apenas ao componente biológico (órgãos genitais) como fator que determina a "sexualidade" de uma pessoa, isto é, ser homem (macho) ou ser mulher (fêmea) resulta unicamente da combinação ou determinação do par de cromossomos sexuais herdado da mãe e do pai.

Na conversação em grupo (CG) sobre o que é a sexualidade, Joaquim (15 anos) considerou que é "*atração e quais características de outras pessoas são atraentes para*

você" e que uma pessoa manifesta sua sexualidade "*quando alguém sente desejo, atração por determinadas características, pessoas*" (CG).

Sofia (15 anos), disse que "*a sexualidade é a identificação pessoal em relação a quem ou como você sente atração por outras pessoas* [...] *se relaciona diretamente com as outras pessoas, como por exemplo: ser homossexual, transexual*" (CG).

Para Sofia e Joaquim (assim como para outros/as participantes da pesquisa), identificamos como sentidos subjetivos sobre a sexualidade a orientação sexual, isto é, o desejo e/ou a atração que alguém sente (ou poderia sentir) por uma pessoa com a qual deseja ou poderia estabelecer um relacionamento afetivo e/ou sexual.

A orientação sexual define, basicamente, a identidade sexual e de gênero de uma pessoa. Nos Princípios de Yogyakarta, um documento encaminhado às Nações Unidas sobre a aplicação da legislação internacional de Direitos Humanos em relação à sexualidade, a orientação sexual é definida como a "capacidade de cada pessoa experimentar uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como de ter relações íntimas com essas pessoas" (INDONÉSIA, 2006, p. 10).

Quanto a sexo e sexualidade, Marília (15 anos) afirmou que "*sexo se refere mais à relação sexual e sexualidade ao prazer, atração, desejo*" (CG). No decorrer da conversação sobre se as pessoas idosas têm sexualidade, a participante disse que "[...] *todas tem vontade de alguma coisa*". Ao questioná-la sobre que vontade fazia referência, respondeu: "*se for sexualidade, tem vontade e desejos*" (CG).

De que vontade e desejo Marília falava? De algo que não pode ser dito em público? De algo que não se fala com quem não se tem confiança e intimidade? Seriam as questões e comentários impróprios ao trabalho pedagógico em sala de aula?

No contexto em que as informações foram produzidas e devido à falta de resposta da participante (apenas um leve sorriso), os termos *vontade*, *desejo* e *atração* foram tomados como indicadores de sentidos subjetivos relativos à sexualidade, como fenômeno erótico, com o sentido de atração, desejo de aproximação, contato físico, relação sexual. A concepção de que falar sobre sexualidade é falar de sexo, resulta de uma concepção restrita sobre o tema, que tem por base crenças e valores que concebem o sexo e a sexualidade como sinônimos e como algo imoral, sujo e pecaminoso (BONFIM, 2012).

Em relação à sexualidade, Nunes (2005, p. 13) afirma que estamos inseridos e "vivemos em um ambiente "sexualizado" e os discursos sobre a sexualidade entrelaçam todas as esferas da nossa vida cotidiana: confusos, apelativos, questionantes, mistificadores e enquadradores [...]" (aspas do autor), determinando comportamentos e provocando tensões entre o que pode ser dito e não dito.

Por ser a sexualidade um tema envolto em diversos mitos e tabus, o trabalho pedagógico em sala de aula com fim à educação para a sexualidade, pode provocar insegurança, vergonha e/ou inquietação nos/nas adolescentes por considerarem que falar

de sexualidade é falar de sexo, de intimidade, tecer comentários libidinosos e/ou "imorais" relacionados a desejos e/ou atos sexuais. Esse sentimento está intimamente relacionado à concepção de sexualidade como algo estritamente genitalizado e com foco na relação sexual, que constitui a subjetividade social de inúmeras pessoas, famílias, escolas e outras instituições sociais em relação à abordagem das questões da sexualidade. Daí, a sua interdição quando se trata de dialogar com crianças e adolescentes.

No contexto desta pesquisa, consideramos a subjetividade social em relação à sexualidade como o campo de sentidos contraditórios de representações hegemônicas e contra hegemônicas sobre a sexualidade e, por subjetividade individual, o conjunto de experiências resultante da história de vida relativas à própria sexualidade, bem como, o compartilhamento de crenças e valores sociais que tem por base a história e a cultura da sociedade onde se deu o desenvolvimento biopsicossocial do sujeito.

Por ser um tema complexo, falar de sexualidade envolve a necessidade de conhecer termos, definições e significados, bem como, aspectos dos componentes biológico, psicológico, social, histórico e cultural que a constitui. Percebemos que a participação dos/as estudantes demandava a compreensão e aprendizagem de termos, conceitos e/ou definições a exemplo de: macho, fêmea e intersexo relativos a sexo biológico, homem e mulher cisgênero, homem e mulher transgênero, heterossexual, homossexual e bissexual, relacionados a gênero, orientação sexual e, principalmente, a definição de sexualidade em sentido amplo.

No intuito de possibilitar a reflexão e a produção de sentidos subjetivos das questões apresentadas, adotamos como definição de sexualidade, a dimensão presente em todas as relações humanas que envolvem prazer, bem-estar, alegria, carinho, bem-querer, contato físico, intimidade, comunicação, comportamentos e atitudes, envolvendo ou não o fenômeno da prática sexual (BONFIM, 2012; FIGUEIRÓ, 2009; FURLANI, 2011).

Consideramos ainda a necessidade dos/as participantes se acostumarem com a abordagem do tema no sentido de ouvir, problematizar e administrar suas concepções e emoções, o que demandou um "tempo" de nossa parte para avançarmos em busca da construção do espaço dialógico, como meio de ressignificarem suas produções subjetivas. Assim, à medida que compreendiam a dinâmica das atividades, ficaram mais à vontade, ganharam confiança para expor suas ideias, fazer questionamentos e conversar com seus colegas, o que caracterizou a concretização do espaço dialógico pretendido.

Melo e Kornatzki (2013, p. 11) afirmam que "o ser humano é um ser de relações, pois as constrói e é construído pelo movimento dialético da vida que as constitui [...]". Dessa perspectiva, percebemos que à medida que as informações eram produzidas e retomávamos para dar continuidade as conversações com o grupo, ganhava força o processo dialógico pela confiança e empatia entre os/as participantes e destes/as com o professor-pesquisador, pela segurança e envolvimento emocional com o tema. Nesse processo, identificamos que as problematizações, juntamente com as dúvidas, informações

e explicações geravam nos participantes um *falar do outro* e *para o outro* e ao mesmo tempo um *falar de si* e *para si mesmo*, promovendo assim o processo reflexivo e de subjetivação de acordo com as experiências, crenças e valores de cada um/a.

Nas conversações sobre as diferentes formas de expressão da sexualidade (sentido amplo), Marília afirmou que "*a sexualidade não se resume somente a uma atração pelo homem ou uma mulher. Ela se resume também ao prazer,* [por exemplo] *o prazer de conversar com amigos, em uma roda de amigos*" (CG).

No Complemento de Frase 2 (CF 2), Marília declarou que **vivencio minha sexualidade** *quando estou em uma roda de conversa com amigos* e que a **sexualidade** *não se limita só a sexo, inclui afeto, abraçar alguém que gosta, atração, desejo*. Assim, Marília passou a considerar que a sexualidade (sentido amplo) está presente em diferentes momentos de sua vida, como aqueles que envolve a vivência de relações afetivas como a amizade, o prazer que um abraço e o estar com os/as amigos/as podem lhe proporcionar.

Sofia considerou que a **sexualidade** *é personalidade, é um conceito complexo, envolve sexo, orientação afetivo-sexual* ... [reticências da participante] e que, **vivencio minha sexualidade** *me aceitando, convivendo com outras pessoas, falando sobre ela* (CF 2). Ao fazer referência às relações interpessoais que envolve diálogo e autoaceitação, Sofia aponta aspectos de como na interação com seu grupo social constrói dialeticamente e de modo subjetivo sua sexualidade, pela recursividade subjacente entre a subjetividade individual e a subjetividade social dessa dimensão humana. É nas relações sociais que o sujeito descobre e se dá conta da sua sexualidade, identidade de gênero e orientação sexual e assim, aprende e reaprende, constrói e reconstrói sua sexualidade, como componente fundamental da sua personalidade.

Na conversa individual (CI), Sofia contou que os debates possibilitaram fazer a diferenciação entre identidade de gênero, orientação sexual e expressão de gênero. Reconheceu que antes das atividades, sabia que havia uma ligação entre esses termos e definições, mas, "*se me perguntassem a diferença de cada um exatamente, eu não saberia*" (CI). Evidenciou assim, o valor do processo dialógico no trabalho pedagógico de educação para a sexualidade intencional na escola, como facilitador da aprendizagem pela mobilização e produção de sentidos subjetivos relativos ao tema abordado.

Para Joaquim, a **sexualidade** é *algo complexo, único em cada ser. Pode ser definida como "prazer". Sexualidade não é só sexo* [aspas do participante]. Também, que sente **prazer** [em] *tocar violão, ouvir música, sair com amigos, ter momentos bons* (CF 2). Na conversação individual, afirmou que as atividades contribuíram para "[...] *abrir mais a minha mente sobre a ideia do que é a sexualidade, que não é algo simples! Antes eu pensava que sexualidade era somente relação sexual e aqueles termos ...* [pausa]. *É, não é opção! Essas coisas*". Acrescentou ainda que "[...] *se eu tivesse esse conhecimento antes, eu teria feito escolhas diferentes na minha vida em questão de relacionamentos"* (CI).

Ao estabelecer relação entre o que foi discutido e suas experiências, Joaquim passou a considerar que a sexualidade está presente nos diversos momentos de sua vida em que sente prazer, como tocar violão e estar com os/as amigos/as. Provavelmente, para o participante, esses aspectos não tinham relação com a sexualidade, enquanto uma dimensão complexa, subjetiva e como nos diz Bonfim (2012, p. 27), ela é "um dos núcleos estruturantes que formam a totalidade humana [...]".

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que, inicialmente, a construção do espaço de diálogo e reflexão para mobilização e produção de sentidos subjetivos sobre a sexualidade, foi marcada por "dificuldades" devido à falta de informações dos/as participantes sobre o tema/questões propostas. No entanto, entendemos pela perspectiva da Teoria da Subjetividade, que as "dificuldades" têm relação com o processo subjetivo de construção e reconstrução da sexualidade de cada participante/adolescente, como algo definido primeiramente pelo componente biológico (órgãos genitais e hormônios sexuais) que condiciona o gênero e a orientação sexual de uma pessoa, conforme a subjetividade social da família e da escola em que foi/está inserido/a.

De modo análogo, a sexualidade como sinônimo de relação sexual, não deve ser objeto de diálogo ou análise pelos/as adolescentes, para não estimular o interesse pela prática sexual, considerada por algumas pessoas e/ou instituições como algo imoral e/ou pecaminoso. Esse aspecto pode ter sido a causa do medo e/ou da vergonha de alguns/mas participante da pesquisa para dialogar sobre o tema, devido às normas, crenças, valores e experiências subjetivadas sobre o "falar sobre/da sexualidade", assim como, a dificuldade de se reconhecerem como ser-corpo-sexuado no mundo em permanente processo de educação sexual, como propõem Melo e colaboradores (2011).

A sexualidade com o sentido de genitalidade e relação sexual resulta ainda de uma concepção de uma educação sexual prescritiva, que determina o "certo" e o "errado", o que pode ser dito e não dito, sem considerar o contexto sócio histórico e familiar, a história de vida do sujeito, as questões éticas e socioemocionais que constituem os aspectos subjetivos (individual e social) relativas à expressão e vivência da sexualidade, em um determinado grupo social.

As proposições apontadas acima se justificam pela inexistência, a precariedade e/ ou a interdição ao diálogo com crianças e adolescentes sobre o tema na família e na escola, apesar dos inúmeros estudos e orientações técnicas de organizações nacionais e internacionais, como a UNESCO, para a promoção da educação em/para a(s) sexualidade(s), como meio de garantir a formação integral do sujeito, o reconhecimento e a luta por direitos e o pleno exercício de sua cidadania.

A pesquisa/trabalho pedagógico com foco na prática dialógica e reflexiva, considerando o posicionamento crítico do sujeito ante ao que aprende e o processo de aprendizagem como produção subjetiva como proposto por González Rey (2008), contribuiu para "deslocar" os/as participantes da pesquisa de suas "zonas de conforto" em relação ao processo de ensino e aprendizagem em torno da questões da sexualidade, no sentido de romper com a passividade ao ouvir, anotar, apreender e reproduzir o conteúdo abordado.

O trabalho recursivo, isto é, de produzir informações, sistematizar e retomar o diálogo com os/as participantes da pesquisa sobre as concepções de sexualidade e seus componentes, como alguém a expressa em seu cotidiano e as outras questões abordadas, utilizando diferentes recursos didáticos foi decisivo no sentido de encorajar os/as participantes a apresentarem e reconhecerem suas concepções e emoções no trato das questões da sexualidade, em um ambiente de reflexão, compartilhamento e construção coletiva de aprendizagem.

Para Marília, Joaquim e Sofia, o processo dialógico proporcionou a mobilização de sentidos subjetivos que, ao longo da realização das atividades foram reconfigurados e/ou produzidos outros sentidos subjetivos em relação à sexualidade, permitindo-lhes enriquecer a compreensão e vivência da própria sexualidade.

REFERÊNCIAS

BONFIM, C. **Desnudando a educação sexual**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais preciso. 2. ed. Londrina, PR: EDUEL, 2014.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual**: retomando uma proposta, um desafio.3. ed. Londrina, PR: EDUEL, 2010.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação Sexual: como ensinar no espaço escolar. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Educação sexual**: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL, 2009, p. 141-171.

FURLANI, G. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GONZALEZ REY, F. A configura subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012, p. 21-42.

GONZALEZ REY, F. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 29-44.

GONZALEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2005.

GONZALEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método. Campinas, SP: Alínea, 2017.

INDONÉSIA. Princípios de Yogyakarta. **Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. Tradução de Jones de Freitas. 2006.

MAIA, A. C. B. **Inclusão e sexualidade**: na voz de pessoas com deficiência física. Curitiba: Juruá, 2011

MAIA, A. C. B. Orientação sexual na escola. In: RIBEIRO, P. R.M. (Org.). **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 153-179.

MELO, S. M. M.; KORNATZKI, L. Interfaces entre educação sexual, alfabetização e literatura infantil. In: MELO, S. M. M.; BRUNS, M. A. T. (Orgs). **Educação, sexualidade e saúde**: diálogos necessários. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 11-26.

MELO, S. M. M.; CARVALHO, G. D. de; MENDES, P. de O. S. P.; POCOVI, R. M. de S.; SANTOS, V. M. M. **Educação e sexualidade**: caderno pedagógico. 2.ed. rev. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2011.

MITJÁNS MARTINEZ, A.; GONZÁLEZ REY, L. F.O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012, p. 59-83.

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

TUCKMANTEL, M. M. A sexualidade vai à escola: da informação biológico-reprodutiva à formação do sujeito ético. **Trilhas Pedagógicas**, v. 1, n. 1, p. 38-64, ago. 2011.

CAPÍTULO 8

"COISA DE MENINO, COISA DE MENINA": O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO COMO BASE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Data de aceite: 01/03/2021
Data de submissão: 07/12/2020

Fábio Peron Carballo
Doutor em Ciências da Educação UTAD/UFMG
Professor Unifenas-Campus Divinópolis, Divinópolis-MG
http://lattes.cnpq.br/1966315909619999

RESUMO: Atualmente, percebe-se que os debates envolvendo Gênero têm dividido opiniões, em qualquer instância social. Em relação à educação, segundos os PCN´s e a LDB em seu Art.3º § IV este debate é visto como um compromisso, por meio do conteúdo Orientação Sexual .A construção do que é pertencer a um ou outro sexo, se dá pelo tratamento diferenciado para meninos ou meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade e pelos padrões socialmente estabelecidos. Em relação à Educação Física, inserida nesse contexto, deve cumprir um dos objetivos gerais no ensino fundamental, que é por meio de sua práxis levar os alunos a participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais. Diante disto, o intuito deste trabalho é averiguar o quanto os alunos são influenciados pelos conceitos culturais que estabelecem o que é adequado em relação ao gênero e se agem em conformidade a eles. Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, por meio da aplicação de um questionário a alunos do sétimo ao nono anos de escolas públicas da Cidade de Cláudio. Os resultados apontam que esse tema tem que ser mais debatido e aprofundado em todos os segmentos educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Escolar, Gênero, Relação.

BOY THING, GIRL THING "- THE ROLE OF PHYSICAL EDUCATION IN THE UNDERSTANDING OF GENDER RELATIONS AS A BASIS FOR INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT: Nowadays, it is perceived that the debates involving Gender have divided opinions, in any social instance. Regarding education, second the PCN´Ss and LDB in its Art.3º § IV this debate is seen as a compromise, through the content Sexual Orientation. The construction of what is to belong to either sex, is given by the differential treatment for boys or girls, including expressions directly related to sexuality and socially established patterns. In relation to Physical Education, inserted in this context, it must fulfill one of the general objectives in elementary education, which is through its praxis to lead students to participate in bodily activities, establishing balanced and constructive relationships with others, recognizing and respecting physical characteristics and performance of self and others, without discrimination for personal, physical, sexual or social characteristics. In view of this, the purpose of this work is to investigate how the students are

influenced by the cultural concepts that establish what is appropriate in relation to the genre and act accordingly. This is a qualitative research, through the application of a questionnaire to students from the seventh to the ninth year of public schools in the City of Cláudio. The results point out that this theme has to be more debated and deepened in all educational segments.
KEYWORDS: Physical School Education, Genre, Relationship.

1 I INTRODUÇÃO

Os debates realizados nos últimos tempos em diversas instâncias da sociedade envolvendo Gênero têm dividido opiniões. No entanto, em âmbito escolar os debates iniciam, ou deveriam iniciar, por meio do conteúdo Orientação Sexual, entendido como "(...) processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relativas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados" (BRASIL, 2011, p. 34). Também, faz-se necessário que a educação cumpra as deliberações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.394/96), que assevera em seu Art.3º § IV, que "O ensino será ministrado com base (...) no respeito à liberdade e no apreço à tolerância" **-** sendo sempre contra todo tipo de discriminação e preconceito.

O debate sobre Gênero como compromisso da Educação, é previsto nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), que definem a si próprios como "(...) referencial de qualidade para a Educação no Ensino Fundamental em todo o País". (BRASIL, 2001, p. 45), e estão incluídos nas propostas de discussão em sala de aula, inserindo-se em conteúdos cujas temáticas lidam com o desenvolvimento humano, como "(...) Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual." (BRASIL, 2011, p. 29) – propondo que esta abordagem seja feita de modo "(...) não diretivo". (BRASIL 2001, p.121), a partir da Transversalidade, que, dada "(...) a complexidade [inerente a cada um desses assuntos] faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los". (BRASIL, 2011, p. 36). Assim, discutir sobre Relações de Gênero em sala de aula tem como objetivo o "(...) o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis". (BRASIL 2001, p. 35).

Nesse processo, o professor deve "(...) ter postura pluralista e democrática, o que cria condições mais favoráveis para o esclarecimento e informação sem a imposição de valores particulares". (BRASIL, 2001, p. 153), além de sempre (...) se mostrar disponível para conversar a respeito das questões apresentadas, não emitir juízo de valor, (...) responder as perguntas de forma direta e esclarecedora (...) [oferecendo] informações corretas do ponto de vista científico, [prestando] esclarecimentos sobre as questões trazidas pelos alunos, fundamentais para seu bem-estar e tranquilidade (BRASIL, 2011, p. 124).

Em relação à Educação Física inserida nesse contexto é entendida como (...) cultura corporal (...) no que tange à questão de gênero [deve] (...) dar oportunidade para

que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir estereotipadamente relações sociais autoritárias (BRASIL, 2001, p. 25-30).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de Dezembro de 1948, assevera que "(...) o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo". De modo, que ao abordar assuntos inerentes ao ser humano, é preciso enfatizar o documento supracitado, cujos paradigmas jamais apoiam um grupo humano em detrimento de outro, sendo que também o "(...) o professor deve ter discernimento para não transmitir seus valores, crenças e opiniões como sendo princípios ou verdades absolutas" (BRASIL, 2001, p. 123).

De fato, o artigo 5º, § VI, da Constituição Federal de 1988, diz que "É inviolável a liberdade de consciência e de crença(...)" – o que caracteriza o Estado como laico, evidenciando que crenças particulares não devam ser levadas em conta quando se trata de discutir assuntos que interessam ao coletivo (marcado pela diversidade cultural e religiosa).

A propósito, a constante interferência religiosa que se verifica a nível municipal, estadual e federal, no que diz respeito às relações de gênero, não deve encontrar eco dentro da escola. De fato, por ocasião da aprovação dos Planos Decenais de Educação (PNE – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), que determina diretrizes, estratégias e metas a serem atingidas pela esta ao longo de dez anos, alguns parlamentares, segundo Britto e Reis (2015, p. 23), pressionados pelas bancadas religiosas, e com o respaldo das igrejas evangélicas e católica, (...) retiraram dos Planos Estaduais de Educação referências à identidade de gênero, diversidade e orientação sexual. (...) Entre os trechos vetados estão metas de combate à 'discriminação racial, de orientação sexual e à identidade de gênero', censos sobre situação educacional de travestis e transgêneros e incentivo a programas de formação sobre gênero, diversidade e orientação sexual.

Em contrapartida, o MEC (Ministério da Educação e Cultura), divulgou uma nota logo depois (nota técnica nº24/2015), defendendo a inclusão de gênero e orientação sexual nas pautas de discussão dos planos de educação estaduais e municipais, a qual dizia:

> (…) é preciso reafirmar que os conceitos de gênero e orientação sexual, sem negar-lhes sua relevância política; são conceitos científicos construídos em bases acadêmicas. Os estudos de gênero e sexualidade formam um campo de pesquisa e produção de conhecimento reconhecido internacionalmente, apropriado no Brasil desde a década de 1970. Há mais de 1.000 grupos de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Técnico (CNPq) que tem gênero como um eixo de estudo (…) Os conceitos de gênero e orientação sexual podem ajudar a compreender as desigualdades históricas entre homens e mulheres, além de ser central na compreensão (e enfrentamento) de diferentes formas de discriminação e violência, incluídos o machismo, o sexismo, a homofobia, o racismo e a transfobia, que se

> reproduzem também em espaços escolares *(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, NOTA TÉCNICA Nº24/2015).*

Abordar este tema nos anos finais do Ensino Fundamental é importante porque os alunos que integram o 4º Ciclo, que compreende os 7º, 8º e 9º Anos, estão na faixa etária de 12 a 15 anos, e, portanto, na fase de puberdade, quando ocorrem (...) as mudanças físicas [que] incluem alterações hormonais [quando] (...) os alunos também já trazem questões mais polêmicas em sexualidade, [e] já apresentam necessidade e melhores condições de refletir sobre temáticas como aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras (BRASIL, 2001, p. 118-129). Sendo assim, o presente trabalho pretende abordar as relações de gênero, buscando aferir o nível de percepção dos alunos frente à diversidade que compõe a sociedade e a escola.

2 | METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho optou-se por uma pesquisa quanti-qualitativa, pela necessidade de contabilizar dados e por envolver a percepção de pessoas sobre a importância do assunto da pesquisa.

> As pesquisas quantitativas baseiam seus estudos em análise de características diferenciadas e numéricas, geralmente ao longo de alguma dimensão, entre dois ou mais grupos, procurando provar a existência de relações entre variáveis. As pesquisas qualitativas são subjetivas, tendo um caráter exploratório, uma vez que há uma estimulação para que as pessoas pensem e falem livremente sobre o assunto em questão (SILVEIRA,2004, p 107).

Sendo assim, optou-se pela elaboração de um questionário de múltipla escolha com quatro questões referentes ao tema a ser aplicados nas escolas públicas, municipais e estaduais da cidade de Cláudio em alunos do 7º, 8º e 9º anos, a fim de verificar a percepção deles acerca do tema. Antes dessa etapa, foi agendada uma visita a cada diretor, houve apresentação do questionário e explicação sobre a intenção do mesmo, bem como sobre os objetivos gerais e específicos. Foi requisitado de cada aluno durante o processo de preenchimento, que não se comunicassem com os colegas, a fim de garantir a exatidão à cada parecer conforme a própria compreensão dos alunos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Comparando-se os alunos do 7º Ano em sua totalidade (das três escolas), constatou-se que 28% (13) dos meninos e 26% (12) das meninas associam Gênero ao sexo biológico. Outros 24% (11) dos meninos e 20% (09) das meninas acham que gênero se refira à orientação sexual. E 46% (21) dos meninos e 53% (24) das meninas entendem que gênero se refere aos comportamentos que se considera adequados para uma pessoa dependendo se é homem ou mulher. Tomando-se todos os alunos em conjunto, contando-se meninos e meninas, 50% (45) foram os que entendem que gênero se refere aos comportamentos que

se considera adequados para uma pessoa dependendo se é homem ou mulher. Os 50% (45) restantes foram os que optaram pelas outras opções (Gráfico 1).

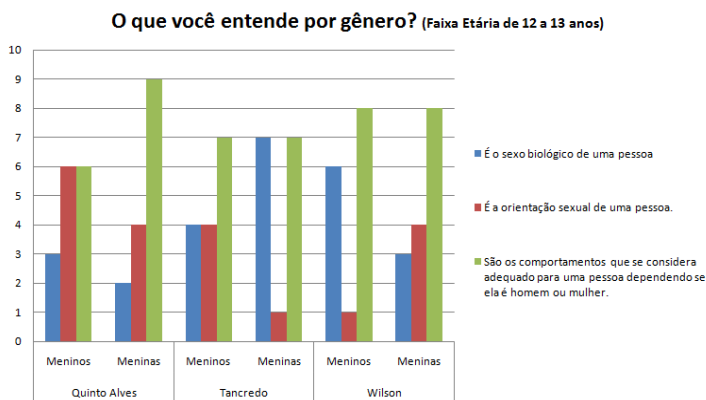



Gráfico 1 - O que você entende por gênero? (Alunos do 7º Ano).

Fonte: Os autores (2018).

Comparando-se os alunos do 8º Ano em sua totalidade (das três escolas), constatou-se que 35% (16) dos meninos e 31% (14) das meninas associam Gênero ao sexo biológico. Outros 26% (12) dos meninos e 31% (14) das meninas acham que gênero se refira à orientação sexual. E 37% (17) dos meninos e 37% (17) das meninas entendem que gênero se refere aos comportamentos que se considera adequados para uma pessoa dependendo se é homem ou mulher. Tomando-se todos os alunos em conjunto, contando-se meninos e meninas, 37% (34) foram os que entendem que gênero se refere aos comportamentos que se considera adequados para uma pessoa dependendo se é homem ou mulher. Os 62% (56) restantes foram os que optaram pelas outras opções (Gráfico 2).

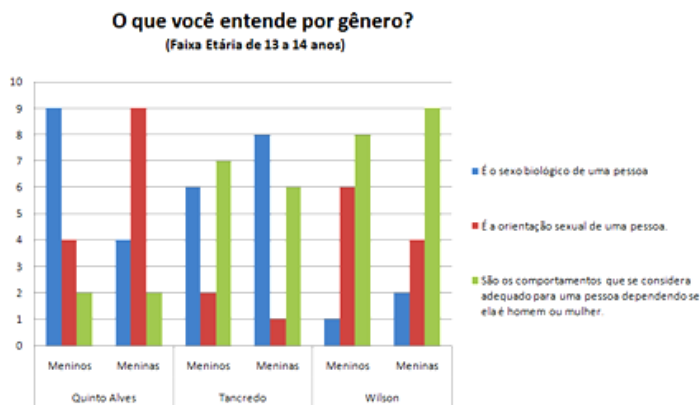



Gráfico 02 - O que você entende por gênero? (Alunos do 8º Ano).

Fonte: Os autores (2018).

Comparando-se os alunos do 9º Ano em sua totalidade (das três escolas), constatou-se que 44% (20) dos meninos e 57% (26) das meninas associam Gênero ao sexo biológico. Outros 26% (12) dos meninos e 28% (13) das meninas acham que gênero se refira à orientação sexual. E 28% (13) dos meninos e 13% (06) das meninas entendem que gênero se refere aos comportamentos que se considera adequados para uma pessoa dependendo se é homem ou mulher. Tomando-se todos os alunos em conjunto, contando-se meninos e meninas, 21% (19) foram os que entendem que gênero se refere aos comportamentos que se considera adequados para uma pessoa dependendo se é homem ou mulher. Os 80% (72) restantes foram os que optaram pelas outras alternativas (Gráfico 3).

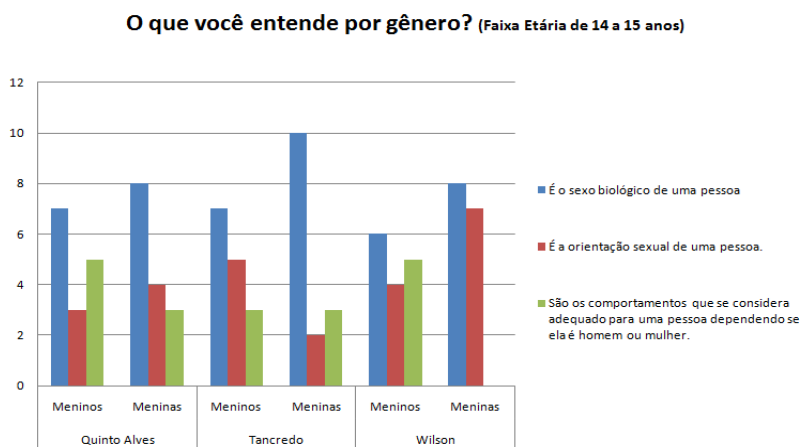



Gráfico 03 - O que você entende por gênero? (Alunos da 9º Ano).

Fonte: Os autores (2018).

Na questão acima, apenas 02% (01) dos meninos e 04% (04) das meninas acham que cozinhar, lavar e cuidar da estética são atividades adequadas apenas para homens. Somente 02% (01) das meninas disseram que é cozinhar, lavar e pilotar aviões. Outros 22% (10) dos meninos (as meninas não opinaram nesta) disseram pilotar aviões, liderar grandes empresas e jogar futebol. Outros 75% (34) dos meninos e 93% (42) das meninas disseram que homens e mulheres podem fazer quaisquer atividades. O percentual de alunos, contando-se os meninos e as meninas, que pensam que homens e mulheres podem fazer quaisquer coisas foi de 94% (76). Apenas 15% (14) entre meninos e meninas acham que somente algumas das atividades enumeradas são adequadas para homens (Gráfico 4).

Gráfico 04 - São atividades que você considera adequadas apenas para homens. (Alunos do 7º Ano).

Fonte: Os autores (2018).

Os alunos do 8º ano se dividiram em apenas duas opções. Assim, 13% (06) dos homens e 06% (03) das meninas disseram que pilotar aviões, liderar grandes empresas e jogar futebol são atividades apenas para homens, enquanto 86% (39) dos meninos e 93% (42) das meninas disseram que homens e mulheres podem fazer quaisquer atividades. Tomando-se o percentual geral de meninos e meninas, 90% (81) concordam que homens e mulheres podem fazer quaisquer atividades. Apenas 10% (09) dos alunos marcaram outras opções (Gráfico 5).

Gráfico 05 - São atividades que você considera adequadas apenas para homens (Alunos da 8ª série).

Fonte: Os autores (2018).

Entre os alunos do 9º ano, apenas 02% (01) menina concorda que cozinhar, lavar e cuidar da estética seja atividade adequada apenas para homens. Outra menina 02%(01) acha que seja cozinhar, lavar e pilotar aviões. 13% (06) dos meninos e 02% (01) das meninas concordam que seja pilotar aviões, liderar grandes empresas e jogar futebol. No entanto, 86% (39) dos meninos e 93% (42) das meninas disseram que homens e mulheres podem fazer quaisquer atividades. Tomando-se o percentual geral de meninos e meninas, 90% (81) dos alunos concordam que homens e mulheres podem fazer quaisquer atividades (curiosamente o mesmo percentual da turma anterior, do 8º Ano). Apenas 10% (09) dos alunos optaram pelas demais alternativas (Gráfico 6).

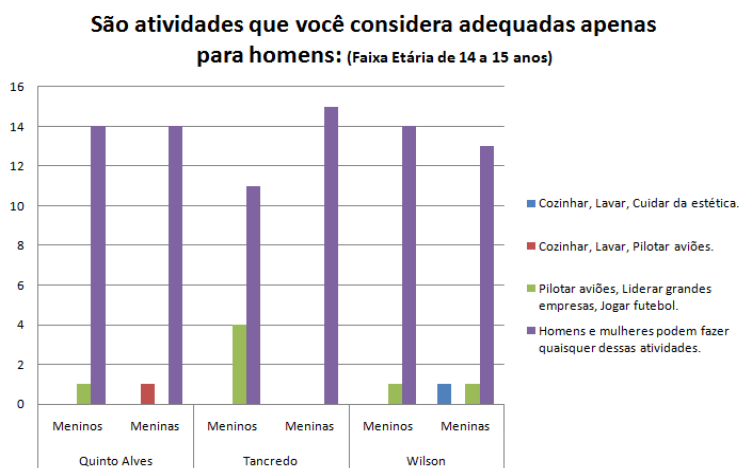



Gráfico 06 - São atividades que se considera adequadas apenas para homens. (Alunos da 9º Ano).

Fonte: Os autores (2018).

Entre os alunos de 7º Ano, apenas 02% (01) dos meninos e 04% (02) das meninas disseram que as atividades esportivas adequadas apenas para mulheres são vôlei, futebol e pilates. Outros 17% (08) dos meninos e 06% (03) das meninas acreditam que seja vôlei, pilates e peteca. Apenas 04% (02) dos meninos escolheram futebol, boxe e pilates. No entanto, 75% (34) dos meninos e 88% (40) das meninas disseram que mulheres e homens podem fazer quaisquer atividades que desejem. Tomando-se o percentual geral de meninos e meninas, 82% (74) optaram pela liberdade de escolha de atividades enquanto apenas 17% (16) delimitaram uma determinada atividade de acordo com o sexo (Gráfico 7).

Gráfico 07 - São atividades desportivas adequadas apenas para mulheres (Alunos do 7º Ano).

Fonte: Os autores (2018).

Entre os alunos do 8º Ano, apenas 02% (01) dos meninos e 02% (01) meninas disseram que Vôlei, futebol e pilates são atividades adequadas apenas para mulheres. Outros 15% (07) dos meninos e 02% (01) entre as meninas disseram ser vôlei, pilates e peteca. No entanto, 84% (38) dos meninos e 93% (42) das meninas acham que homens e mulheres têm liberdade de escolha de atividades, enquanto apenas 11% (10) dos alunos optaram por delimitar determinadas atividades. O percentual de alunos, somando-se meninos e meninas, que optaram pela liberdade de escolha de atividades é de 88% (80) alunos. O percentual dos que pensam que apenas algumas atividades são adequadas para mulheres é de apenas 11% (10) alunos (Gráfico 8).

Gráfico 08 - São atividades desportivas adequadas apenas para mulheres (Alunos da 8º Ano).

Fonte: Os autores (2018).

Entre os alunos do 9º Ano, apenas 02% (01) dos meninos marcaram vôlei, futebol e pilates como atividades adequadas apenas para mulheres. Outros 17% (08) dos meninos e 04% (02) das meninas marcaram vôlei, pilates e peteca. No entanto, 80% (36) dos meninos e 95% (43) das meninas acham que homens e mulheres têm liberdade de escolha de atividades. O percentual de alunos, somando-se meninos e meninas, que optaram pela liberdade de escolha de atividades é de 87% (90). O percentual dos que optaram por determinadas atividades é de apenas 12% (11) (Gráfico 9).

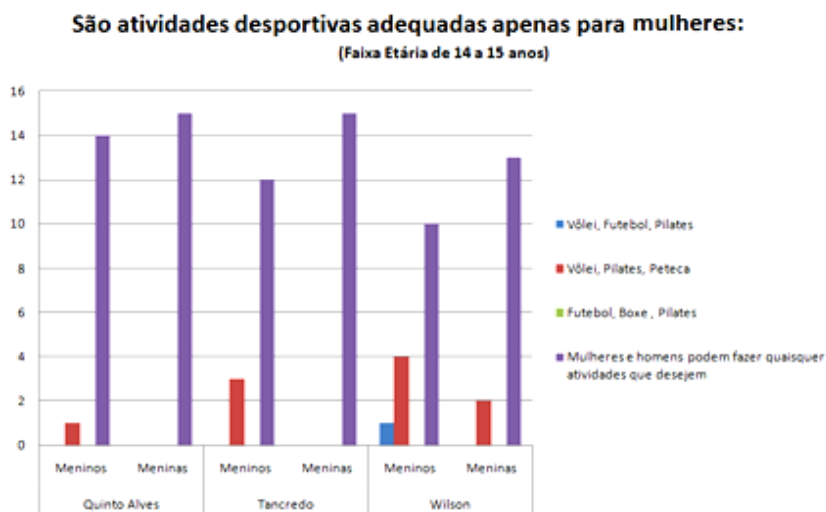



Gráfico 09 - São atividades desportivas adequadas apenas para mulheres.

Fonte: Os autores (2018).

No quadro acima, os alunos do 7º Ano, 51% (23) dos meninos e 46% (21) das meninas pensam que as aulas de educação física devem ser mistas. Outros 20% (09) dos meninos e 13% (06) das meninas acham que as aulas devem ser separadas – porque as meninas são mais frágeis que os meninos. No entanto, outros 13% (06) dos meninos e 02% (01) das meninas pensam que devem ser separadas – pois cada pessoa deve fazer atividades que tenham a ver com seu sexo. Outros 24% (11) dos meninos e 37% (17) das meninas concordam em que as atividades devem ser mistas – mas com adaptação das regras para favorecer as meninas. Nas alternativas que tiveram mais votações, temos que (somando-se meninos e meninas) 48% (44) dos alunos concordam que as atividades devem ser mistas. E outros 26% (24) dos alunos pensam que as aulas devem ser mistas – mas com adaptação das regras para atender às meninas. Os restantes 23% (21) alunos se dividiram entre as duas outras opções (Gráfico 10).

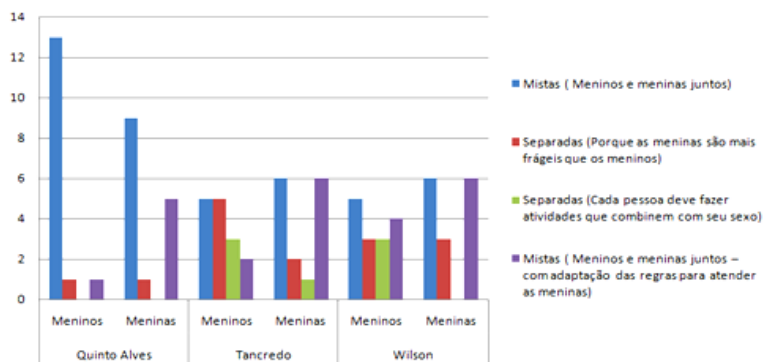



Gráfico 10 - São atividades desportivas adequadas apenas para mulheres (Alunos da 7º Ano).

Fonte: Os autores (2018).

Entre os alunos do 8º Ano, 37% (17) dos meninos e 64% (29) das meninas acham que as aulas de educação física devem ser mistas. 22% (10) dos meninos e 02% (01) das meninas acham que as aulas devem ser separadas – porque as meninas são mais frágeis que os meninos. Apenas 04% (02) dos meninos marcaram que as atividades têm que ser separadas – porque cada pessoa tem que fazer atividades adequadas ao próprio sexo. 33% (15) dos meninos e 33% (15) das meninas concordam que as atividades têm que ser mistas – com adaptação das regras para atender as meninas. Nas alternativas que tiveram mais votações, somando-se os alunos de ambos os sexos em todas as turmas, 51% (46) dos alunos concordam que as atividades devem ser mistas; 33% (30) dos alunos concordam em que as aulas devem ser mistas com adaptação de regras para favorecer as meninas (Gráfico 11).

4 I ANÁLISE DOS RESULTADOS

A amostra do estudo contou com 270 alunos, de ambos os sexos, do 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental da rede pública. Em cada escola, foram selecionados 30 alunos por série, 15 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, sendo a escolha aleatória. Cada aluno só participaria se realmente quisesse. Cada uma das perguntas do questionário utilizado tinha como meta apurar o nível de percepção dos alunos pesquisados acerca da temática deste trabalho e o que eles pensavam a respeito dela. Nos gráficos acima, a análise dos dados foi feita de três formas: primeiro considerando cada turma individualmente, favorecendo a percepção das respostas a partir da faixa etária e da turma (nível de escolaridade). Em seguida, todos os alunos de uma determinada série foram considerados

em conjunto, favorecendo a comparação de opiniões entre alunos de uma mesma série e faixa etária, porém de escolas diferentes. E finalmente, todos os alunos que escolheram uma determinada opção, foram somados (meninos e meninas juntos) para a obtenção geral de dados pertinentes a esta determinada questão e para apurar quais questões tiveram maior número de escolhas.

Conforme percebemos nos dados obtidos, um percentual significativo de alunos (as), não tem percepção do que de fato significa o termo gênero, sendo ínfima a diferença de percepção entre meninos e meninas.

Tomadas de forma isolada, as tabelas demonstram que as meninas têm uma vantagem ligeiramente superior aos meninos neste quesito, que, quando muito, empatam com elas. No entanto, se somarmos os alunos de ambos os sexos que sabem o que de fato significa gênero separando-os daqueles que o associam a sexo biológico ou à orientação sexual, veremos que apenas 36% (101) considerando alunos de ambos os sexos, sabem o que é "Gênero". Enquanto 62% (170) dos alunos o associam a sexo biológico ou à orientação sexual. Ora, isto não chega a ser um problema, levando-se em conta que nas respostas subsequentes, a maioria dos alunos demonstrou uma postura bastante libertária ao admitirem que homens e mulheres possam fazer quaisquer atividades (proposta que embasa as questões nº 02 e nº 03), o que sugere que devem ter uma postura mais flexível frente aos padrões culturais que determinam os papéis sexuais. E na questão nº 04, ficou patente que compreendem que não deve haver separações entre os sexos durante as atividades de Ed. Física, já que 50% (136) entre meninos e meninas disseram que as atividades devem ser mistas, o que sugere que não tenham preconceitos relativos a gênero. Na última questão, é interessante notar que 31% (86) dos alunos, contando-se meninos e meninas, disseram que as atividades deveriam ser mistas, mas com adaptação das regras para favorecer as meninas, o que sugere que tenham alguma noção de equidade, isto é, percepção de que a fragilidade das meninas (que não deve ser confundida com fraqueza) requer adaptações na prática que viabilizem uma participação de ambos os sexos, sendo esta uma oportunidade que o professor tem de "(...) ser pluralista e democrático [criando] condições mais favoráveis para o esclarecimento e informação". (BRASIL, 2001, p. 130).

Sendo assim, o aluno deve ser estimulado a participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais (...) (BRASIL, 1997).

Logo, percebemos que, algumas das hipóteses que foram levantadas não se confirmaram. Por exemplo, nem sempre o desconhecimento do real significado do termo gênero implica na incapacidade de questionamento dos modelos socioculturais dos papéis de gênero, pois, como vimos, embora 36% (49) dos meninos e 38% (52) das meninas tenham respondido que gênero se trata do sexo biológico, 82% (112) dos meninos e 92% (126) das meninas responderam que homens e mulheres podem fazer quaisquer atividades

relacionadas na questão, demonstrando que a grande maioria dos pesquisados tem noção da importância de se respeitar as escolhas individuais.

Aos alunos que ainda ignoram as terminologias inerentes à sexualidade, sugere-se que haja planejamento por parte dos docentes que atuam nas escolas pesquisadas, através da exposição dos conteúdos inerentes à sexualidade, trabalhando-os em caráter de interdisciplinaridade e transversalidade, que são os mais indicados para lidar com tais temáticas, conforme demonstram as

> (...) "experiências pedagógicas brasileiras e internacionais de trabalho com educação ambiental, orientação sexual e saúde [que] têm apontado a necessidade de que tais questões sejam trabalhadas de forma contínuas e integradas, uma vez que seu estudo remete à necessidade de se recorrer a conjuntos de conhecimentos relativos a diferentes áreas do saber" (BRASIL, 2001, p.36).

5 | CONCLUSÃO

De maneira geral, os dados encontrados neste estudo mostram que os educadores físicos são na maioria indivíduos jovens, solteiros, prevalentemente homens com ocupação dividida entre o S.A e P.T em jornadas de trabalho curtas e baixa remuneração mas que não tendem a se especializar para continuarem a desempenhar suas funções.

Os dados revelam uma satisfação geral classificável como de "Sucesso" segundo os parâmetros de Spínola & Pereira (1976, p. 26-32) que se estendem entre os indicadores de Domínio Físico, Psicológico, de Relações Sociais e Meio Ambiente.

O cenário das academias de musculação revela mudanças ao longo do tempo (FURTADO, 2009), que condicionam adaptações condicionadas ao seu público e aos profissionais que devem se adaptar à elas.

Numa sociedade democrática, que se caracteriza pela liberdade de pensamento, e que abriga em seu seio indivíduos de diversas culturas, comportamentos e crenças é natural que existam divergências sobre diversos assuntos. No entanto, diante da violência que emerge da ignorância e das desigualdades sociais, a escola é chamada a exercer seu magistério a favor da vida, trabalhando pela diversidade em todos os níveis, despertando nos discentes a capacidade de questionar os modelos sociais nos quais estão inseridos, fomentando a autonomia que lhes permita transformar sua realidade através da percepção das próprias potencialidades e capacidades.

A Educação Física, que cuida da Cultura Corporal de Movimento, cumpre um importante papel nesse sentido, pois tem a possibilidade, através de uma práxis bem planejada, de despertar nos alunos a disposição de conviver com as diferenças a partir do reconhecimento daquilo que os irmana: Sua corporeidade/humanidade. De fato, os jogos e atividades coletivas retratam o que acontece fora dos muros da escola: Ninguém consegue nada sozinho. Tanto nos campeonatos escolares quanto na vida, nem sempre é possível

escolher quem serão os parceiros de time, nem ter garantias de que se ficará de pé durante todo o jogo. E caindo, aprende-se que, a menos que se levante o jogo pára. E dependendo da possível gravidade dos ferimentos, também se aprende que não se escolhe aquele que prestará socorro.

A Pedagogia Esportiva Escolar se torna, portanto, ferramenta de potencial humanizadora, que propõe, através de seus cinco pilares que, a promoção de um mundo melhor só é possível através da Construção Coletiva, que requer a inclusão de todos e respeito à diversidade; mundo cuja base se assente na educação integral conduzindo os sujeitos rumo à autonomia – chave para uma vida de contínuo crescimento, aprendizado e cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, v. 1, p. 292, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 24/2015. Brasília. MEC. 2015. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>. Acesso em Set de 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).* Introdução. Ensino Fundamental. Terceiro e Quarto Ciclos. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).* Educação Física. Ensino Fundamental. Terceiro e Quarto Ciclos. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).* Apresentação dos Temas Transversais e Ética. Ensino Fundamental. Terceiro e Quarto Ciclos. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).* Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Ensino Fundamental. Terceiro e Quarto Ciclos. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRITO, Patrícia.; REIS, Lucas. **Por pressão, planos de educação de 8 estados excluem ‘ideologia de gênero**’. *Folha de São Paulo*, 25 Jun. 2015. Disponível em:< https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml l>. Acesso em: 10 de Set. de 2018.

CABRAL Francisco.; DÍAZ, Margarita. **Relações de gênero**. In: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte: Fundação Odebrecht. *Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar.* Belo Horizonte: Gráfica e Editora Rona Ltda, v. 1, p. 142-150, 1998.

_____. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em < https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em Set. 2018.

EGYPTO, Antônio Carlos.; EGYPTO, Marta.; **Papéis sexuais**. In: BARROSO, Carmem.; BRUSCHINI, Cristina.; *Sexo e Juventude: Como discutir sexo e sexualidade na escola.* 8ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, v. 5, p. 50-54, 2002.

LANG. Jeter.; ZANCHET. Ricardo.; DOMINGUES, Maria José Carvalho Souza. **Compreensão de leitura a luz de teste cloze: comparação entre ingressantes e concluintes do curso de Administração**. Convibra *07.* Blumenau- SC, v. 1, p. 1-13. 2007

LOURENÇO, Benito.; QUEIROZ, Lígia Bruni. Crescimento e desenvolvimento puberal na adolescência. **Revista Médica.** (São Paulo), v. 89, n. 2, p. 70-75, 2010.

MUSSKOPF, André Sidnei. Quando gênero e sexualidade se encontram. **Revista Tempo e presença digital,** v. 3, n. 8, p. 82-86, 2008.

CAPÍTULO 9

MULHERES, FORÇAS ARMADAS E GÊNERO: BREVES NOTAS SOBRE POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Data de aceite: 01/03/2021
Data da submissão: 16/12/2020

Rafael Normando Miranda Morais
Universidade do Estado do Amazonas
Manaus, Amazonas
http://lattes.cnpq.br/0342621645697078

André Luiz Machado das Neves
Universidade do Estado do Amazonas
Manaus, Amazonas
http://lattes.cnpq.br/7409149733046445

Juliana Maria Duarte Marques
Universidade do Estado do Amazonas
Manaus, Amazonas
http://lattes.cnpq.br/5125627716155256

RESUMO: Este capítulo tem por objetivo refletir sobre a inclusão feminina nas Forças Armadas, trazendo uma discussão a partir da perspectiva de gênero. Datando da década de 80, o ingresso das mulheres nas fileiras militares deu início a uma quebra de paradigma de que nem toda atividade desenvolvida por homens poderia, de igual modo, ser desempenhada por mulheres, revelando o caráter patriarcal deste pensamento, que vai de encontro com as ideias feministas no que tange a construção social do gênero sem que seja levado em consideração única e exclusivamente o caráter físico e biológico. A pesquisa, quanto à natureza, foi do tipo bibliográfica, com uso de livros, artigos publicados em revistas científicas e jornais eletrônicos. Concluiu-se que, mesmo iniciando de forma sutil, ordinariamente direcionado à atividade meio nas instituições militares, a inserção da mulher vem ganhando espaço a cada dia, inclusive e de forma especial nos últimos dois anos, com o ingresso feminino na academia de formação voltada para a área de combate propriamente dita. Contudo, há de se considerar que há limites e desafios dentro de uma instituição historicamente orientada por valores do patriarcado.

PALAVRAS-CHAVE: Forças Armadas, Mulheres, Carreira Militar, Igualdade de Gênero.

WOMEN, ARMED FORCES AND GENDER: BRIEF NOTES ON POTENTIALITIES AND CHALLENGES

ABSTRACT: This chapter aims to reflect on female inclusion in the Armed Forces, bringing a discussion from a gender perspective. Dating back to the 1980s, the entry of women into the military ranks started a paradigm shift that not all activities developed by men could likewise be performed by women, revealing the patriarchal character of this thought, which goes against with feminist ideas regarding the social construction of gender without taking into account solely and exclusively the physical and biological character. The nature of the research was bibliographic, with the use of books, articles published in scientific magazines and electronic journals. It was concluded that, even if starting in a subtle way, ordinarily directed to the middle activity in military institutions, the insertion of women has been gaining space every day, including and in a special way in the last two years, with the

female entrance in the training academy focused to the combat area itself. However, it must be considered that there are limits and challenges within an institution historically oriented by patriarchy values.
KEYWORDS: Armed Forces, Women, Military career, Gender equality.

1 I INTRODUÇÃO

A inclusão feminina nas Forças Armadas (FFAA) no Brasil se deu a partir da década de 1980, mesmo momento em que o país vivia a mudança de um regime autoritário para uma Constituição cidadã e humana, que trouxe em seu bojo a luta por igualdade entre mulheres e homens. Ainda neste período presenciou-se uma abertura política e uma luta por garantias e direitos no campo econômico e social que proporcionaram com que as mulheres almejassem novos horizontes profissionais em áreas antes não disponíveis para elas, sendo o ingresso na vida militar uma delas.

No Brasil, ainda que a atuação das mulheres nas atividades militares tenha, a início, sido restrita ao trabalho voluntário no Corpo Auxiliar e Administrativo, pode-se notar que nos últimos anos as instituições militares brasileiras vêm flexibilizando suas condutas quanto a admissão feminina em seus quadros, de forma a romper com a antigo pensamento patriarcal, biologicista e da noção da mulher como “sexo frágil”.

O processo de quebra desse paradigma, evidenciado pela abertura dos quarteis às mulheres é o que este capítulo fará um esforço para descrever. Porém, se reconhece que nessa flexibilização ainda há diferenças de permanência em progressão de carreiras, assumir postos de trabalhos específicos, assédio no local trabalho, jornadas triplas. Frente à essas premissas, este capítulo tem por objetivo apresentar reflexões sobre a inclusão feminina nas Forças Armadas, trazendo uma discussão a partir da perspectiva de gênero.

2 I O GÊNERO: DO BIOLÓGICO AO SOCIAL

Em uma instituição tradicionalmente ocupada por homens, uma breve análise da questão de gênero, antes de entender os desafios que as mulheres enfrentam nas Academias Militares, é fundamental, uma vez que a ideia do “ser mulher” guia os principais debates sobre a ‘mulher militar’ (ROCHA, 2018).

Cumpre destacar que o gênero somente foi objeto de estudo como categoria de análise nas relações sociais no final do século XX (SCOTT, 2019), os estudos que o antecederam foram aqueles voltados ao corpo biológico e seus significados distintos ao longo da história a respeito do corpo masculino e feminino.

Nesse sentido, a ideia do corpo biológico feminino como inferior ao corpo masculino não nasceu e nem é exclusiva das antigas Academias Militares. Esta concepção está enraizada na sociedade desde os primeiros passos da ciência, quando Aristóteles entendia a mulher como uma versão menos perfeita do homem, passando pelas crenças religiosas

e as ciências naturais até ser objeto de estudo das ciências sociais (LAQUEUR; WHATELY, 2001).

A partir do século XVIII, surgiram novas teorias de conhecimento, especialmente sobre o corpo. Entre elas temos o surgimento da raça científica e o sexo científico, cujas afirmações destacam-se respectivamente de que os negros possuíam nervos mais fortes e grossos que europeus em razão do cérebro menor na tentativa de explicar a inferioridade de sua cultura e de relacionar o útero como elemento que predispõe naturalmente a mulher à domesticidade (LAQUEUR; WHATELY, 2001).

Laqueur e Whately (2001) afirmam que os corpos masculinos e femininos dos livros de anatomia dos séculos XVIII e XIX são reflexos da história de sua época, envolvendo não só a observação fisiológica, mas também as representações sociais e culturais predominantes. Os autores aduzem que as ilustrações que representam o olho humano ou o esqueleto da mulher são influenciadas pela cultura que as produzem, como por exemplo aquelas presentes na obra “Anatomia de Gray” em que ao se referir ao corpo humano, apresenta-se a anatomia da superfície um corpo masculino, ao passo que o corpo feminino somente é representado para demonstrar a diferença entre os corpos.

Nesse cenário, Bordieu (2012) aduz sobre a existência de uma ordem social que legitima a dominação masculina em face do gênero feminino, cujos alicerces se baseiam na divisão social do trabalho, na estrutura dos espaços, a estrutura do tempo, ou o ciclo da vida.

Silva (2007), ao citar o livro “O segundo sexo” de Simone de Beauvoir (1949), revela que a obra trata desta questão se referindo ao fato de que “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Este tema ganhou especial atenção sobre o que é “ser” mulher na sociedade, sendo abraçado pelos ideais feministas na tentativa de romper com as ideias clássicas de dominação masculina que colocava o feminino como o “sexo frágil” e incapaz de realizar certos ofícios ou profissões.

Assim, o conceito de gênero surge para trazer um novo olhar sobre a realidade ao situar as distinções entre o masculino e o feminino que são colocadas hierarquicamente nas relações sociais e tornou-se objeto de estudo da teoria social nas produções de Anthony Giddens e Arjun Appadurai como uma forma de superar alguns problemas em relação a algumas categorias centrais abordadas nos estudos sobre mulheres (PISCITELLI, 2002).

Nesse contexto, os estudos feministas passaram a utilizar a “gênero” de duas maneiras diferentes: a primeira como uma forma de oposição ao sexo biológico, isto é, para definir aquilo que foi socialmente construído, aproximando-se da personalidade e comportamento e descarta o corpo biológico. Ao passo que a segunda forma consiste no gênero como uma construção social que diferencia o masculino e feminino, incluindo a diferença biológica como um de seus elementos (NICHOLSON, 2000).

Importante a contribuição de Scott (2019) que buscou os estudos feministas sobre o gênero ocorridos entre os séculos XVIII até início do século XX, destacando três abordagens.

A primeira abordagem trazida pela autora é do feminismo radical, vez que questionava a origem do patriarcado como uma necessidade de dominação masculina em face das mulheres. Esta concepção está dividida, primeiramente, no entendimento de que o domínio dos homens se justificava para fins de reprodução, tendo como expoentes Mary O'Brien e Sulamith Firestone. Ao passo que a segunda concepção acreditava que a sexualidade era a resposta para entender o patriarcado, utilizando-se de referências análogas e comparativas ao marxismo, defendida por Catherine MacKinnon.

Em seguida, a próxima abordagem é influenciada pelas feministas marxistas, já que se propôs a estudar as relações de gênero dentro de um sistema dual: capitalismo e patriarcado. Desta forma, as relações de gênero tinham como principal estrutura a divisão sexual do trabalho. Como expositores, temos Engels, Joan Kelly e Heidi Hartmann, o primeiro tornou-se autor do livro "A Origem da Família", a segunda, apresentou o ensaio "The Doubled Vision of Feminist Theory", e a terceira, economista, afirmava que o capitalismo e o patriarcado se configuram como dois institutos autônomos, porém atuam de maneira mútua.

Por último, a autora traz a terceira abordagem que é inspirada na psicanálise e está dividida em duas teorias para entender o gênero. A primeira fundamenta-se no pós-estruturalismo francês, utiliza as leituras pós-estruturalistas de Freud em conjunto com a teoria das linguagens de Jacques Lacan ao enfatizar o papel da linguagem na comunicação, interpretação e expressão de gênero e defende o inconsciente como ponto crucial na construção do indivíduo. Já a segunda teoria, fundamenta-se na teoria anglo-americana de relação do objeto e se baseia na teoria da experiência concreta, entendendo o inconsciente como suscetível de compreensão do consciente.

Partindo dessas abordagens, Scott (2019) apresenta a sua própria concepção de gênero, ultrapassando as barreiras das diferenças biológicas ao relacionar este como um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e como uma forma primária de dar significado às relações de poder, abaixo melhor detalhadas.

Ao referir o gênero como elemento constitutivo tem-se sob a perspectiva das relações simbólicas, isto é, como são tratados os gêneros culturalmente por imagens representativas, como Eva e Maria; na aplicação de normas de origem religiosa, científica, políticas ou jurídicas, entre outras que limitam a interpretação dos símbolos, isto é, dão sentido de forma categórica sobre o masculino e o feminino; no debate acerca da origem da representação e permanência binária dos gêneros, incluindo uma análise política e adentrando as instituições e organizações sociais.

No que tange ao gênero como uma forma primária de dar significado às relações de poder, a autora compreende que este corresponde a um dos meios em que o poder é articulado e se torna eficaz. No caso das relações de gênero o poder se manifesta nas diferenciações que são dadas entre o masculino e o feminino nas organizações sociais, culturais e demais representatividades.

Trazendo para uma questão da inserção das mulheres no mundo militar a partir da compreensão de gênero como um elemento constitutivo e uma das formas das relações de poder, verifica-se ainda a existência de uma ordem de dominação masculina construída e estruturada historicamente, mesmo com as conquistas dos movimentos feministas que permitiram o acesso da mulher a esses espaços.

Os estudos de gênero não se restringiram apenas ao âmbito científico, a repercussão das pesquisas também ganharam relevância a nível internacional especialmente após a Segunda Guerra Mundial, a partir da elaboração da Carta das Nações Unidas em 1945 (CAMPOS; CORRÊA, 2012), destacando a IV Conferência das Nações Unidas sobre Mulher com o tema "Ação para a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz" ocorrida Pequim, no ano de 1995, que contribuiu com três novas ideias para mudança social, quais sejam: a ideia de empoderamento feminino, o conceito de gênero, e o aspecto da transversalidade (ROCHA, 2018).

Rocha (2018), diz que, a partir da Conferência de Pequim, pode-se perceber que a mulher deixou de ser entendida apenas pelo seu aspecto determinante biológico e passou a ser também uma questão social que pode ser alterada. Tal afirmação reflete o que está presente na Declaração de Pequim de que "o conceito de gênero passa de uma análise da situação da mulher baseada no aspecto biológico para uma compreensão das relações entre homens e mulheres como produto de padrões determinados social e culturalmente, e, portanto, passíveis de modificações" (PEQUIM, 1995, p.149).

No entanto, apesar da evolução nos estudos científicos e na mudança de posicionamento das convenções internacionais sobre as relações de gênero, estas não conseguiram ser inseridas de forma ampla no campo das carreiras militares de forma que ainda se predominam aspectos da dominação masculina e as heranças dos estudos biológicos sobre as diferenças entre os corpos dos séculos XVIII e XX citados anteriormente. Silva afirma que "as mulheres encontram suas maiores limitações na carreira militar, sobretudo sob o argumento de "fraqueza física" e vocação maternal" (2007, p. 5). Diante disso, percebe-se que o caráter biológico foi, e continua sendo, o principal argumento (ainda que ultrapassado) utilizado para limitar e controlar o acesso das mulheres a esse tipo de atividade.

O controle é uma estratégia de poder da sociedade contemporânea. Assim, o governo do biopoder atua sobre a vida das pessoas, lançando mão de meios para além da aplicação da lei (FOUCAULT, 1988). Neste sentido, o autor afirma que:

> Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados de maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias. Não existe uma estratégia única, global, válida para toda a sociedade e uniformemente referente a todas as manifestações de sexo: a ideia, por exemplo, de muitas vezes se haver tentado, por diferentes meios, reduzir todo o sexo à sua função reprodutiva, à sua forma heterossexual e adulta e à sua legitimidade matrimonial não se explica, sem a menor dúvida, os múltiplos objetivos visados, os inúmeros meios postos em ação nas políticas sexuais concernentes aos dois sexos, as diferentes idades e classes sociais (FOUCAULT, 1988, p. 98).

Levando em consideração essas premissas teóricas, verifica-se que apesar da mulher ter alcançado algum acesso na carreira militar, a base material do patriarcado não foi destruída e corporifica-se. Isto pode ser observado nas relações de permanência nessas instituições, as quais são eminentemente hierárquicas, explicando a desigualdade de gêneros a partir das diferenças físicas, sexuais e biológicas.

3 I A ATUAÇÃO FEMININA NA ATIVIDADE DE DEFESA AO LONGO DOS TEMPOS

O serviço militar, por muito tempo foi reservado aos homens, razão pela qual a maioria das primeiras mulheres que ingressaram nas forças armadas, participou do serviço militar através de táticas como ocultação de que eram do gênero feminino, peformatizando o gênero masculino (CAMARGO, 2019).

Joana D'arc, na Guerra dos Cem Anos contra a Inglaterra (1337-1453), na França, dissimulada numa aparência masculina (DEVRIES, Capítulo XIII, 1999), alcançou grande destaque e repercussão, chegando a comandar grandes tropas de militares. Sua motivação era claramente religiosa, pois dizia ouvir vozes que a guiavam. Hoje, por suas conquistas, foi reconhecida como a padroeira da França, após ser canonizada pela Igreja Católica em 1920, pelo Papa Bento XI.

Durante a Guerra da Independência dos Estados Unidos, foram registrados vários casos de mulheres vestidas como homens para lutas históricas, como Margaret Corbin (JAMES, 1971), que substituiu seu marido que foi morto na guerra.

Para Camargo (2019), no Brasil, aconteceu com Maria Quitéria de Jesus Medeiros que, em 1823, se desfarçou de homem e se alistou no exército para lutar na Guerra da Independência do País, lutando na frente de resistência baiana, sob o nome de Medeiros, posteriormente vindo a fazer parte do Batalhão de Periquitos. Considerada a primeira militar brasileira, recebeu em 1823, pelo então Imperador D. Pedro I, o título de Cavaleiro da Ordem Imperial do Cruzeiro, tendo sido eleita Patrona do Quadro Complementar de Oficiais do Exército Brasileiro em 1996.

Lombardi (2009, p. 23) nos diz que Ana Vieira da Silva participou clandestinamente da Guerra Constitucionalista em São Paulo, tendo sido posteriormente incorporada ao

Batalhão após o reconhecimento de seus feitos. Em 1944, pela primeira vez de maneira legal, mulheres brasileiras puderam participar das forças armadas, através de serviço voluntário de enfermaria em hospitais militares em campanha pela Europa (LOMBARDI, 2009, p.23), desde então, pode-se vivenciar maior abertura para participação das mulheres nas FFAA, espaço este exclusivamente masculino.

Desta forma, como se verá através do resgate legal e histórico a ser feito, a abertura para a participação feminina no serviço militar se dera de maneira lenta e deficiente, e, até o momento presente, não atingiu patamar de isonomia material ideal entre os gêneros (CAMARGO, 2019).

3.1 Atuação feminina nas FFAA no mundo

Em se tratando da participação feminina nas forças de defesa e/ou conflitos armados de outros países, nota-se que o período de Segunda Guerra Mundial foi aquele em que se flexibilizou a presença de mulheres nos quadros institucionais, ainda que de forma singela e de caráter inicialmente administrativo e ligado à atividades militares meio e não à atividade fim (CAMARGO, 2019). Nesse período da história "A mobilização de mão-de-obra incluiu a requisição de mulheres, como voluntárias ou mesmo como combatentes, por exemplo, na Rússia e na Europa Oriental. No exército russo surgem as primeiras pilotos militares do mundo" (ROVINA; SOUZA, 2015, pg. 5).

Caire (2002) afirma que não se tem conhecimento da existência de mulheres combatentes nos exércitos inglês, francês, alemão, americano ou italiano, estando a maioria delas nos exércitos de origem eslava ou oriental. Aduz ainda que na Polônia, inicialmente, as mulheres serviram em organizações clandestinas, participaram de ações de sabotagem, de informações, de transporte de armas e explosivos. Depois, lutaram na frente de combate. Foi criada uma formação militar exclusivamente feminina denominada "Legião Feminina de Voluntárias", que chegou a possuir 3.000 componentes. Ao analisar a história norte americana, observa-se que:

> Nos Estados Unidos o recrutamento de mulheres foi mais expressivo nos serviços de saúde, ainda que tenha havido demanda para serviços burocráticos em terra. Em 1901 foi criado o Corpo de Enfermeiras do Exército, organização 6 militar sem postos hierárquicos, com soldo menor, mas submetidas a um estatuto militar (ROVINA; SOUZA, 2015, p. 6).

Para Rovina e Souza (2015), os Estados Unidos realizaram, em 1942, uma campanha favorável à participação da mulher no meio militar. Após isso fora criado o Corpo Auxiliar Feminino do Exército e a Reserva Feminina da Marinha, que foi o precursor da abertura civil e militar, com previsão de funções administrativas, de saúde, engenharias e mecânicas. No que tange à história das mulheres nas lutas armadas na Inglaterra, é possível afirmar que:

> Na Inglaterra, no início de 1915, havia a Legião Feminina e a Reserva Voluntária Feminina, auxiliares da Marinha, Exército e Aviação Militar. As tarefas de apoio ao combate – rancho, manutenção, telefonia, telegrafia, ficaram a cargo dos corpos femininos. Em 1918 foi criada a Seção Feminina da Real Força Aérea, e algumas das mulheres desse grupo receberam funções técnicas. (ROVINA; SOUZA, 2015, p. 5).

A Inglaterra permitiu a participação feminina, de forma definitiva, quando fora sancionada a lei do serviço nacional, em dezembro de 1941: "Nessa época, as mulheres passaram a representar 8,5% das forças armadas. A elas cabia substituir os homens nas tarefas não combatentes" (ROVINA; SOUZA, 2015, p.6).

Lombardi (2009, pg. 9) ensina que na França, a participação feminina direta foi um pouco mais tardia se comparada aos países acima citados, iniciando em 1970, porém, em pouco tempo (1980), atingiu condições semelhantes as masculinas. No entanto, Rovina e Souza (2015) nos informa que ainda em 1915, foram recrutadas mulheres para atuarem em serviços burocráticos pelo Ministério da Guerra, como secretárias, redatoras, telefonistas e, posteriormente, como motoristas, além da função de enfermeira.

Segundo Bezerra (2009), os Estados Unidos criaram um grupamento feminino para a Segunda Guerra Mundial, extinto em 1978. O mesmo aconteceu na Holanda, que extinguiu em 1982 seu Corpo Feminino, e no Reino Unido, que o extinguiu em 1990. Manter as mulheres em quadros específicos representaria favorecer a segregação de gênero. Desse modo, então, diversos países, substituíram tais quadros pelo acesso de mulheres em grupamentos que permitem o ingresso de ambos os sexos.

Diante do levantamento histórico apresentado e conforme estudo de Bezerra (2009), percebe-se que, a inclusão de mulheres nas FFAA está relacionada ao necessário recrutamento de um contingente maior de mão de obra em tempos de crise, como ocorreu notadamente na época das guerras. No entanto, em alguns países o ingresso de mulheres se deu por meio de alistamento ao serviço militar voluntário, a exemplo de Chile, Argentina, dos Estados Unidos e da Rússia.

O autor também aponta os países como Noruega e Israel, em que o serviço militar feminino é obrigatório. É possível constatar a presença feminina nas FFAA também em outros países como: França, Alemanha, Suíça, Espanha, Croácia, República Checa, Dinamarca, Portugal, Itália e Hungria, dos quais os dois últimos são os países cujo ingresso feminino foi mais tardio, ou seja, 1999 e 1996, respectivamente (BEZERRA, 2009).

GIANNINI *et al.* (2017), em seu estudo intitulado "Situações Extraordinárias: a entrada das mulheres na linha de frente das Forças Armadas brasileiras", apresenta um quadro demostrando a proporção de acesso de mulheres nas FFAA ao redor do mundo, conforme segue:

Brasil	8%	Permitida atuação somente na aviação, intendência e material bélico.
África do Sul	25%	Permitida atuação em todas posições de combate desde 1994.
China*	7,5%	Permitida a atuação somente na aviação e na unidade de lançamento de mísseis.
Índia**	2,5%	Não permite mulheres em posições de combate.
Rússia***	10%	Permite mulheres em algumas posições de combate.
Espanha	12,4%	Permitida atuação em todas posições de combate desde 1999.
França****	15,4%	Não permite mulheres em submarinos.
Noruega	10%	Permitida atuação em todas posições de combate desde 1985.
Portugal	11%	Não há restrições às mulheres desde 2008.
Reino Unido*****	9,4%	Fuzileiros Navais, Cavalaria, Armada, Regimento da Aviação.
Suécia	13%	Permitida atuação em todas posições de combate desde 1989.
Canadá	15%	Permitida atuação em todas posições de combate desde 1989.
Estados Unidos	14,6%	Permitida atuação em todas posições de combate desde 2015.
Austrália	15%	Permitidas em algumas posições de combate desde 2011, e sem qualquer restrição desde 2013.
Nova Zelândia	15%	Permitida atuação em todas posições de combate desde 2000.

Quadro 1: Acesso das mulheres nas FFAA no mundo.

Fonte: GIANNINI *et al.* (2017).

* O governo chinês diz permitir mulheres em posições de combate, mas não oferece dados oficiais sobre o número de mulheres em suas Forças Armadas. Circula, em veículos online, a porcentagem de 7,5%, mas não foi possível confirmar a veracidade da informação.

** Em 2016, a Índia anunciou oficialmente que em breve permitirá a atuação de mulheres em todas as posições de combate.

***Os dados sobre a Rússia são de 2013.

**** A França – que, desde 1993, permite o acesso de mulheres a posições de combate nas três forças - permitirá que estejam a bordo de submarinos a partir de 2017.

***** O Reino Unido anunciou que mulheres poderão ingressar em todas as posições de combate até 2018.

3.2 Atuação feminina nas FFAA no Brasil

Antes de debater a participação feminina nas FFAA brasileira, é mister esclarecer qual sua missão, a fim de se compreender a importância dessa participação para a defesa e soberania do território nacional.

A Constituição da Republica de 1988, em seu artigo 12, nos diz que as FFAA, constituídas pela Marinha, Exército e Aeronáutica, são instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema

do Presidente da República, destinadas a defesa da Pátria, a garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem (SANTOS, 2019).

Em outras palavras, as FFAA são destinadas a defesa da Pátria, sendo a Defesa Nacional um “conjunto de medidas e ações do Estado, com ênfase no campo militar, para a defesa do território, da soberania e dos interesses nacionais contra ameaças preponderantemente externas, potenciais ou manifestas” (BRASIL, 2012).

A Constituição Federal de 1988 traz em seu texto a garantia do pluralismo e o combate a toda e qualquer forma de discriminação, instituindo em seu artigo 5º, a igualdade de direitos e obrigações entre homens e mulheres (BRASIL, 1988). No entanto, segundo Mariuzzo (2017) apenas recentemente na história brasileira, foi alcançado o direito das mulheres em servir às forças militares.

Mariuzzo (2017) nos diz que mesmo sendo permitido o intercâmbio de serviços e funções, de ordinário elas ocupavam o mesmo posto ao longo de toda sua vida profissional. Apenas em 1988 foi aceito que mulheres participassem em missões nos navios hidrográficos, oceanográficos e de guerra, e tivessem permissão para compor tripulações de helicópteros.

A inclusão do contingente feminino nas FFAA se deu inicialmente nas áreas administrativas e auxiliares. Na década de 1980, quando foi criado o Corpo Auxiliar Feminino da Reserva da Marinha, época em que as mulheres ingressavam na vida militar para exercer a função de manutenção eletrônica (MARIUZZO, 2017).

Nota-se que a entrada das mulheres nesse mundo até então predominantemente masculino se deu de forma tímida, no entanto, com sinais de que se tratava de uma conquista alavancada em especial pela nova constituição cidadã que buscava reenquadrar os comportamentos sociais às reais necessidades, dentre as quais, a busca por igualdade de gênero.

Ainda fazendo um breve histórico do início da participação feminina nas FFAA brasileiras, pode-se elencar que:

> O ingresso das primeiras mulheres na Força Aérea Brasileira (FAB) aconteceu em 1982, quando foram criados o Quadro Feminino de Oficiais da Reserva da Aeronáutica (QFO) e o Quadro Feminino de Graduados da Reserva da Aeronáutica (QFG). Já o Exército Brasileiro (EB) passou a admitir mulheres em seu Quadro Complementar de Oficiais (QCO) a partir de 1992. O ingresso das futuras militares de carreira dava-se através da Escola de Administração do Exército (EsAEX), atual Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEX). As profissionais atuavam em diversas áreas, incluindo de administração, saúde e informática. Desde então, as mulheres foram paulatinamente ingressando nas diversas armas e especialidades das Forças Armadas brasileiras, tanto como oficiais como suboficiais, à exceção daquelas relacionadas ao combate direto ou no nível mais básico, como soldados e cabos (o último é somente acessado pelas militares da Marinha) (GIANNINI *et at.,* 2017, p. 14).

A Academia da Força Aérea (AFA), no ano de 1996, admitiu a entrada de mulheres em sua escola de formação de oficiais para Quadro de Oficiais Intendentes; no mesmo ano, as mulheres foram admitidas no concurso do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Em 1997, ingressaram no Instituto Militar de Engenharia do Exército (IME); também em 1997, a Marinha regulamenta e adequa as regras para a presença das mulheres na Força Naval, (GIANINNI, 2014).

Em 2003, a Força Aérea Brasileira (FAB) permitiu o ingresso feminino na atividade-fim da instituição, recebendo as mulheres pioneiras para o Curso de Formação de Oficiais Aviadores. "No futuro próximo, as primeiras mulheres da FAB atingirão a maior patente da instituição, a de tenente-brigadeiro-do-ar" (GIANNINI *et al.,* 2017, p. 14).

Dando um salto no tempo, em 2011, as mulheres foram admitidas na Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME). Em 2012, ocorreu a inédita promoção da primeira mulher no posto de oficial general na Marinha, no mesmo ano em que foi regulado o ingresso das mulheres para as Escolas de Ensino Superior linha bélica nas três Forças, conforme Lei Federal nº 12.705, de 8 de agosto de 2012 (MARIUZZO, 2017).

Na Escola de Formação de Oficiais da Marinha do Brasil, também chamada de Escola Naval (EN), a entrada foi permitida em 2014, quando as mulheres foram autorizadas a integrar o Quadro de Oficiais Intendentes (GIANNINI *et al.,* 2017). O Exército Brasileiro (EB) que já atuava com turma mista da Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx), recebeu em 2018, as primeiras mulheres em sua principal escola de formação de oficiais, a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), na qual passarão 4 anos de formação militar (RESENDE, 2019).

De forma clara, a figura abaixo apresenta a evolução da participação feminina nas FFAA brasileiras dos anos entre os anos de 1980 e 2014:

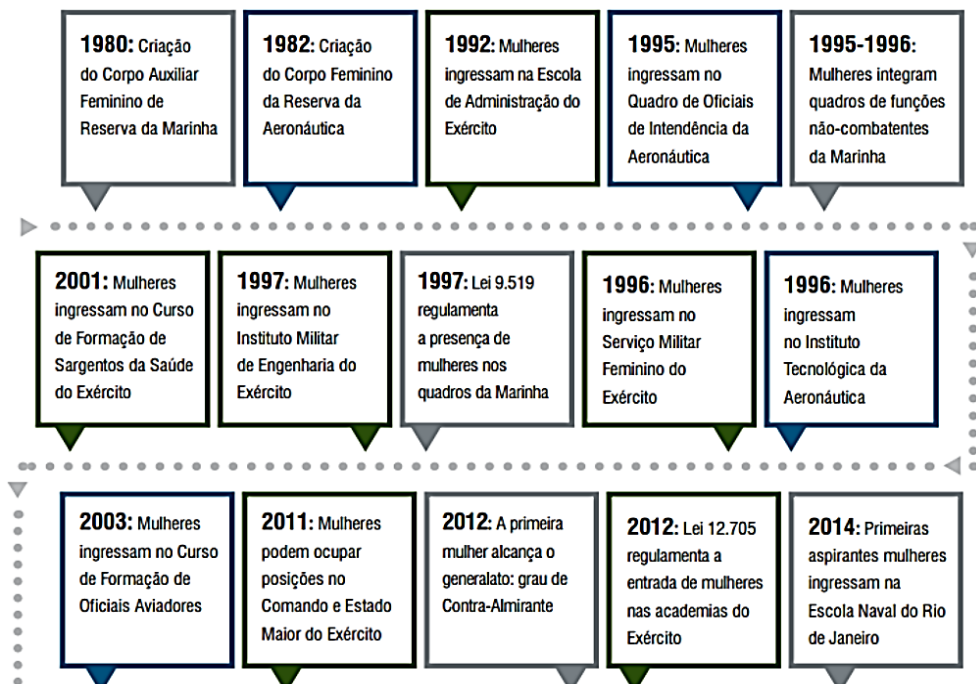



Figura 1 - Histórico da entrada das mulheres nas Forças Armadas Brasileiras.

Fonte: Gianinni, 2014, p. 14.

É sabido que a igualdade de gêneros, em especial no ambiente militar, ainda está longe de ser uma realidade plena, no entanto, pode-se notar que os anseios sociais por tais ações já se encontram caminhando rumo ao desejado, sendo notório as conquistas femininas no que tange a vida militar nesses últimos tempos no que tange ao acesso a lugares historicamente dominados por homens.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorridas as dificuldades enfrentadas pelas mulheres no que tange a sua participação na carreira das FFAA, em especial pelo caráter físico e biológico que ordinariamente são colocados acima de sua construção social, pode-se considerar que este avanço é uma conquista feminina, ainda que aquém do desejado, quanto a mudança de paradigma que as colocou a parte da vida militar.

Pelo estudo realizado, foi possível evidenciar que de frágil, o sexo feminino nada tem, a não ser o rótulo discriminadamente às mulheres associado e que de fato nada as impede de cumprir suas atividades na caserna, não raramente de forma mais eficiente que muitos homens que as julgam, como afirma Almeida:

> Não se pode esquecer que, no Brasil, a quase totalidade de quem critica a presença da mulher nas Forças Armadas nacionais tem menor experiencia de combate do que as milhares de mulheres da OTAN que tem lutado no Iraque, no Afeganistão e na Síria atualmente. As percepções e opiniões desses críticos são baseadas, em sua maioria, em análises teóricas e, por vezes, evidentemente discriminatórias (ALMEIDA, 2015).

Fazendo uma pequena viagem ao longo do tempo, tanto no Brasil como em diversos países do mundo, pode-se atestar que a participação feminina nas forças militares representou uma grande conquista dos ideais feministas na luta pela equidade de gêneros. Embora, há de se mencionar que os contatos iniciais das mulheres nesse campo de atuação se deram com tarefas que reiteravam a divisão sexual do trabalho. Por isso, é de suma importância as figuras históricas de mulheres como Joana D'arc e Maria Quitéria de Jesus Medeiros como exemplo de mulheres que quebraram as barreiras de gênero impostas.

A permissão para ingresso das mulheres na vida militar nos cargos inicialmente afetos às atividades meio das FFAA demonstra o pensamento ultrapassado e sem fundamentos que permeia até os dias atuais as Forças de defesa, ainda que muito menos que antes, porém, com a certeza de que há um longo caminho a seguir rumo a igualdade dos gêneros, objetivo este para o qual apenas os primeiros passos foram dados.

Num contexto em que a presença da mulher é constantemente posta à prova, esta acaba desenvolvendo estratégias para ser reconhecida, inclusive naturalizando condutas discriminatórias para que não receba represália. Cabe a sociedade rever antigas crenças sobre o local pertencente às mulheres, a fim de que se construa uma sociedade justa e igual para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. H. A. **Mulheres nas Forças Armadas brasileiras: situação atual e perspectivas futuras.** Brasília. Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema21/2015_291_estudo-sobre-mulheres-nas-forcas-armadas-vitor-hugo. Acesso 27 de novembro 2020.

BEZERRA, R. P. A. **Las mujeres en las Fuerzas Armadas.** Trabalho monográfico. Buenos Aires, 2009.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina.** tradução Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasilia/DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 25 novembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Defesa. **Política Nacional de Defesa e Estratégia Nacional de Defesa**. Brásilia-DF, 2012. Disponivel em https://www.defesa.gov.br/arquivos/estado_e_defesa/END-PND_Optimized.pdf. Acesso em 25 de novembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Defesa. **História de mulheres nas Forças é repleta de lutas e conquistas**. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.defesa.gov.br/index.php/noticias/18669-historia-de-mulheres-nas-forcas-e-repleta-de-lutas-e-conquistas. Acesso em 28 de novembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Defesa. **Maria Quitéria.** Brasília, 2012. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/defesa-e-seguranca/2012/04/maria-quiteria. Acesso em 22 de novembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Defesa. **Primeira turma de aspirantes mulheres ingressa na mais tradicional escola militar do país**. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.defesa.gov.br/noticias/8447-defesa-primeira-turma-de-aspirantes-mulheres-ingressa-na-mais-tradicional-escola-militar-do-pais. Acesso em 16 novembro de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.703, de 18 de dezembro de 2008**: Aprova a Estratégia Nacional de Defesa, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2008. Seção I, p. 4.

CAIRE, R. **A mulher militar: das origens aos nossos dias**. Trad. Joubert de Oliveira Brízida. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2002.

CAMARGO, W. **Mulheres nas Forças Armadas: desenvolvimento histórico-jurídico da participação feminina na defesa nacional.** Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 24, n. 5727, 7 mar. 2019. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/72412. Acesso em 01 dezembro 2020.

CAMPOS, A. H.; CORRÊA, L. R. **Direitos humanos das mulheres.** In. Amini Haddad Campos, Lindinalva Rodrigues Corrêa. 1, 2ª reimpr. ed. Curitiba: Juruá, 2012.

CARREIRAS, H. Mulheres nas Forças Armadas: transformação institucional e recrutamento feminino**. Revista Sociologia–Problemas e Práticas.** 18 (1995): 97-128. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/895/1/6.pdf. Acesso em 18 de novembro de 2020.

DEVRIES, K. **Joan of Arc:** A Military Leader**.** The History Press. Stroud, Gloucestershire: Sutton Publishing. 1999.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I:** a vontade do saber. 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GIANNINI, R. A. **Promover gênero e consolidar a paz: a experiencia brasileira**. Instituto Igarapé, Set, 2014. Disponível em: https://igarape.org.br/promover-genero-e-consolidar-a-paz-a-experiencia-brasileira/. Acesso em 18 de novembro de 2020.

GIANNINI, R.; FOLLY, M.; LIMA, M. F. **Situações Extraordinárias: a entrada das mulheres na linha de frente das Forças Armadas brasileiras**. In: Instituto Igarapé. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://igarape.org.br/mulheres-forcas-armadas/pt/. Acesso em 21 de novembro 2020.

JAMES, E. T. et al. **Notable American Women**, 1607-1950: A Biographical Dictionary, Vol. II. 1971.

LAQUEUR, T. W.; WHATELY, V. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LOMBARDI, M. R. **As Mulheres Nas Forças Armadas Brasileiras:** A Marinha do Brasil (1980-2008) São Paulo: FCC/DPE, 2009.

MARIUZZO, P. **Mulheres nas Forças Armadas desafiam o conceito de soldado**. In: Revista pré-Univesp, São Paulo, Nº 61, Dez.2016/Jan.2017.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, p. 9, 1 jan. 2000.

PEQUIM, Declaração de. **Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher**. Pequim, 1995.

PISCITELLI, A. RE-CRIANDO A (CATEGORIA) MULHER? In: ALGRANTI, Leila. **A prática feminista e o conceito de gênero**. v. 48, p. 25, 2002.

RESENDE, S. **Uma questão de gênero: Mulheres, Forças Armadas e Operações de Paz**. Pontifica Universidade Católica do Rio de Janeiro, Curso de Relações Internacionais. 2019. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.pucrio.br/32188/32188.PDFXXvmi=. Acesso 26 de novembro de 2020.

ROCHA, S. M. D. **A presença das mulheres nas forças armadas brasileiras: uma análise da sua inserção e os desafios atuais.** Revista de Iniciação Científica em Relações Internacionais v. 6 n. 11. Universidade Federal da Paraíba. 2018.

ROVINA, D. P. M. SOUZA, N. L. F. **A Mulher Militar Brasileira: conquistando mares, alçando voos e desbravando terras**. Laboratório ESG. Brasília, 2015.

SANTOS, D. V. **A importância e os desafios do aumento do contingente feminino nas fileiras do Exército Brasileiro**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ciências Militares) - Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, Rio de Janeiro, 2019.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: **Pensamentos feministas: conceitos fundamentais / Audre Lorde... [et al.];** organização Heloísa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 440.

SILVA, C. R. **Masculinidade e Feminilidade nas Forças Armadas: uma etnografia do ser militar, sendo mulher**. VII Reunião de Antropologia do Mercosul. Porto Alegre, julho, 2007.

CAPÍTULO 10

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: ESTUDO COM GESTORAS DAS GERAÇÕES *BABY BOOMERS*, X E Y

Data de aceite: 01/03/2021
Data de submissão: 08/12/2020

Marlene Catarina de Oliveiras Lopes Melo
Centro Universitário Unihorizontes / Programa de Mestrado em Administração, Belo Horizonte – MG, Brasil
http://lattes.cnpq.br/2617826384762567

Vilma Santos Pereira de Faria
Centro Universitário Unihorizontes / Programa de Mestrado em Administração, Belo Horizonte – MG, Brasil
http://lattes.cnpq.br/1250754330490979

Ana Lúcia Magri Lopes
Centro Universitário Unihorizontes / Programa de Mestrado em Administração, Belo Horizonte – MG, Brasil
http://lattes.cnpq.br/6559857837660968

RESUMO: O objetivo deste estudo foi o de analisar a construção da identidade profissional de mulheres pertencentes as gerações *Baby Boomers*, X e Y, que atuam como gerentes. Em termos metodológicos, este estudo adotou uma abordagem qualitativa-descritiva e entrevistou 32 mulheres que atuam como gerentes em diversificados setores da economia, localizados na cidade de Belo Horizonte. O grupo entrevistado foi constituído por 6 gestoras da geração *Baby Boomers*, 11 da geração X e 15 da geração Y. Os dados foram analisados considerando as seguintes categorias propostas por Hill (1993): "aprender o que significa ser gerente", "desenvolver julgamentos interpessoais", "adquirir autoconhecimento", "lutar contra as tensões e emoções" e "gerenciar as transformações". Como principal achado, observou-se que, embora as gerações em estudo apresentem características distintas, como modo de pensar, agir e ver o mundo, tais diferenças pouco interferem no processo de construção da identidade gerencial.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade profissional, Gerentes, Gerações.

BUILDING PROFESSIONAL IDENTITY: A STUDY WITH FEMALE MANAGERS WHO ARE BABY BOOMERS, GENERATION XERS, AND MILLENNIALS

ABSTRACT: This article analyzes the construction of the professional identity of female managers who are baby boomers, generation Xers and millennials. The research adopted a qualitative and analytical descriptive approach, interviewing 32 women working in different sectors of the economy in the city of Belo Horizonte, Brazil. The group interviewed was chosen and divided by generations counting on 06 baby boomers, 11 generation Xers, and 15 Millennials. The data were analyzed considering the dimensions proposed by Hill (1993) when discussing the process of becoming a manager: learning what it means to be a manager; developing interpersonal judgements; gaining self-knowledge; coping with stress and emotions; and managing transformations. The study identified that although the generations have

different characteristics (such as way of thinking, acting, and seeing the world), they have little influence in the process of building professional identity of the female managers.
KEYWORDS: Professional identity, Managers, Generations.

1 I INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos a função gerencial tem despertado interesse da academia, pois trata-se de uma atividade que, para ser entendida, não basta apenas enunciar suas atribuições. É preciso ir além e compreender suas indagações funcionais, repletas de contradições, ambiguidades e constantes mudanças. É preciso compreender os temas relacionados às dinâmicas e aos conflitos gerados pelo sistema capitalista, as relações de poder no âmbito organizacional, as dificuldades de se estabelecer a harmonia da função gerencial com os assuntos pessoais e familiares, entre outras questões. Ser gerente tem se tornado um desafio, pois os profissionais gerentes estão sempre em situação instável diante dos diversos interesses que permeiam o exercício da função gerencial (VENTURA e MAGESTE, 2016).

Ao assumir a função gerencial, o sujeito inicia um processo de construção de sua identidade profissional por meio de constantes socializações. Isso significa que uma pessoa não constrói sozinha a sua identidade e nem é uma questão de aptidão natural, mas trata-se de um processo construído ao longo da vida pessoal e profissional, constituindo-se como um produto dependente do juízo pessoal e de outros, além da vivência dos relacionamentos, que estão em constante mudança (DUBAR, 2005).

Para Hill (1993, p. 6), a identidade profissional é construída socialmente e se apoia em dimensões que se sucedem de maneira sequencial, tais como: “aprender o que significa ser gerente”; “desenvolver julgamentos interpessoais”; “adquirir autoconhecimento”; “lutar contra as tensões e emoções” e “gerenciar as transformações”, que são necessárias para o autodesenvolvimento. Dessa forma, considerando que a construção da identidade profissional ocorre por meio das particularidades vividas pelos gestores durante o exercício da função gerencial (HILL, 1993; DUBAR, 2005), este estudo objetivou analisar a construção da identidade profissional de mulheres gerentes das gerações *Baby Boomers*, X e Y, com base nestas dimensões. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa e descritiva, por meio de entrevistas com 32 mulheres das gerações *Baby Boomers*, X e Y, que ocupam cargos gerencias em organizações do setor público, bancário e tecnológico, na região de Belo Horizonte (MG).

A percepção de diferentes gerações tem sido estudada com o propósito de explicar o comportamento de profissionais e entender suas necessidades, expectativas e aspirações relacionadas à atuação no mercado de trabalho e às mudanças comportamentais que impactam diretamente na estrutura funcional e gerencial dos indivíduos nas organizações (LANCASTER e STILLMAN, 2011). Nesse contexto, pesquisar a construção da identidade

profissional de mulheres gestoras, de acordo com as respectivas gerações, contribui para a ampliação e avanços das pesquisas nesse campo de estudo. Desta forma, este artigo foi desenvolvido com a seguinte estrutura: introdução – contextualiza o tema e apresenta o objetivo desta pesquisa; arcabouço teórico – versa sobre a identidade gerencial na perspectiva de Hill (1993); gerações; percurso metodológico; apresentação e análise dos resultados obtidos nas entrevistas; considerações finais, seguidas pelas referências.

2 I COMPLEXIDADE DA FUNÇÃO GERENCIAL

Estudos referentes à função gerencial não são recentes na Administração, estudos e pesquisas dedicadas a compreensão dos papéis e habilidades gerenciais são desenvolvidas desde o início do século XX (FAYOL, 1964; MINTZBERG, 1973; KOTLER, 1982; HILL, 1993; SILVA, 2008). O ato de dirigir é definido por Fayol (1964) como uma ação que envolve planejamento, organização, comando, coordenação e controle. Segundo o autor, a função do dirigente é conduzir a organização de forma que garanta a execução desses cinco fatores, os quais possibilitam a obtenção de vantagens e a maximização dos recursos da empresa. Percebe-se que, desde a época de Henri Fayol, há mais de cem anos, vêm sendo estudados assuntos referentes à função administrativa, no que diz respeito a planejamento, sistematização, gestão, administração e controle, como meio da concepção especulativa da função gerencial (PAIVA, ÉSTHER, PIRES et al., 2006).

Mintzberg (2010) questiona Fayol quando contrapõe, em sua obra, as funções gerenciais estabelecidas pelo autor, considerando os achados de seu estudo. Os gerentes observados por Mintzberg se sentiram aliviados com a conclusão de seu estudo, pois, para eles, sujeitos da pesquisa de Mintzberg,a realidade era outra. Foram observados em uma situação de cotidiano profissional na qual resolviam um problema atrás do outro para impedirem a desordem organizacional, sem haver uma ordem funcional preestabelecida. Essas características apresentadas por Mintzberg (2010, p. 31) desafiam “alguns de nossos mitos mais queridos sobre a prática da gestão”, em que declara que os gerentes não estão o tempo todo planejando, organizando, comandando, coordenando e controlando, como apresentado por Fayol, nos estudos sobre as funções gerenciais.

Desde a sua primeira obra, Mintzberg (1973) esclarece que o gerente age como um ator social desempenhando três papéis distintos, classificados por ele da seguinte forma: papel interpessoal, papel da informação e papel da decisão. Segundo o autor, o gerente deve ser capaz de exercer essas atribuições de acordo com o que demanda da organização em seu contexto intra e interorganizacional. De igual forma, Hill (1993), em um estudo desenvolvido com gerentes recém-promovidos, apresenta uma posição diferente de Fayol (1964). Ao questionar os novos gerentes sobre o que é ser gerente, a autora não encontrou uma resposta que afirmasse que é “a pessoa no controle”. Os profissionais mencionaram que ser gerente é “ser solucionador de impasses, malabarista e artista com

capacidade de rápida mudança", aproximando, assim, com o que já dizia Mintzberg (1973): o gerente age como um ator social.

Em outro estudo realizado por Allard-Poesi (2015), os gestores participantes não entraram em consenso a respeito do papel gerencial, semelhantemente ao estudo de Melo (1994). O conceito a respeito da função gerencial, construída pelos gestores participantes apresentou contradições e nuances. O autor observou que até mesmo a definição do papel gerencial é complexa e oscilante entre os próprios profissionais, o que o levou a identificar a seguinte metáfora para a questão gerencial: *dancing in the dark.* A complexidade da função gerencial exige dos gestores diversas habilidades no exercício funcional e todas elas interferem na construção e manutenção da identidade gerencial. Melo (2002) considera que o gerente ainda precisa exercer uma função política para conciliar os interesses dos grupos, por meio de relações interpessoais e a capacidade de ocultar conflitos.

3 I IDENTIDADE

A temática "identidade e os processos de identidade" está entre os assuntos mais abordados, debatidos e contestados, no âmbito dos estudos sobre organização e gestão (ALVESSON, ASHCRAFT e THOMAS 2008; COUPLAND e BROWN 2012; YBEMA, KEENOY, OSWICK, et al. 2009). O processo de formação da identidade gerencial está atrelado a diversos fatores que influenciam, transformam e formam a identidade do indivíduo. Essa construção é influenciada a todo instante pelos fatos diários, religião, relacionamentos sociais estabelecidos, pressões sociais e culturais, expectativas criadas e situação econômica da sociedade, além do bônus e ônus do mundo organizacional. Muitos elementos influenciam na construção dos processos identitários, uma vez que a própria escolha profissional e o exercício da função são responsáveis pela transformação da identidade profissional (RODRIGUES, 2016).

Dubar (1997, 2005) apresenta a questão da identidade como algo indissociável entre a identidade para si e a identidade para o outro. Segundo o autor, uma correlaciona-se com a outra, pois o indivíduo sabe quem é, somente pelo olhar do outro. A partir disso, com o somatório das ligações e influências do mundo familiar, social e organizacional, além do próprio interesse e vivência, o sujeito constrói a sua identidade. Ybema et al. (2009, p. 301) definem a construção da identidade como "um processo complexo e multifacetado que produz um resultado temporário e negociado socialmente por meio da interação dinâmica entre lutas internas e prescrições externas [...]", visando cada vez mais entender os processos da organização (BROWN, 2001; LOK 2010). Assim, diante da variedade dinâmica e processual da temática "identidade" e após diversas observações provenientes de perspectivas temporais, históricas, políticas e ontológicas que permitem mudanças identitárias no decurso do tempo, a construção da identidade não pode ser considerada como uma situação estática (ÉSTHER e MELO, 2008).

3.1 Identidade profissional na percepção de Linda Hill

Os gerentes recentes no exercício da função possuem uma percepção limitada acerca do que vem a ser o cargo de gestor, pois não são considerados capazes de encontrar o sentido e o significado de seu papel. No entanto, concordam que "o papel de gerente é complexo e exigente" (HILL, 1993, p. 11). No exercício da função gerencial, exige-se desses profissionais muito malabarismo em meio a tantas responsabilidades que lhe são impostas, além de estarem constantemente envolvidos com pessoas que, por sua vez apresentam demandas múltiplas e muitas vezes conflitantes. O indivíduo deixa de ser um mero especialista e executor e transforma-se em uma pessoa que entende melhor a organização, sendo detentora de conhecimento organizacional abrangente. A autora considera que, ao assumir a identidade gerencial, o sujeito passa a se preocupar mais com as atividades realizadas pelos outros do que com as suas.

Por esse motivo, é imprescindível desenvolver as características elementares do papel gerencial, tais como: a capacidade para laborar com redes de trabalho e fazer com que os demais desempenhem suas atividades, interagir com os subordinados, ter visão expandida da organização, trabalhar com o intuito de satisfazer e assimilar as necessidades da rede de trabalho e, naturalmente, apresentar resultados. E, nessa construção da identidade gerencial, acontece uma série de confabulações reais e metafóricas, que sucedem nas cinco dimensões propostas por Hill (1993).

A autora estabelece que a primeira dimensão envolve a aquisição do conhecimento e a percepção que os gerentes têm de suas expectativas pessoais, bem como de seus pares, subordinados e superiores, em razão do exercício da função gerencial. Nessa fase, eles desenvolvem um pensamento mais aberto e estratégico e coletivo, o que gera redes de relacionamentos e prioriza a fixação de agendas. Na segunda dimensão, eles aprendem a lidar com o exercício da autoridade, assim como o ato de controle e delegação, além de desenvolverem a capacidade interpessoal de julgamento.

Na terceira dimensão, eles já passam a obter autoconhecimento, ao entender-se como pessoa e como gerente, tendo consciência de suas forças e fraquezas. Na quarta dimensão, eles compreendem que a liderança de pessoas é mais importante do que as tarefas, consolidando a postura gerencial. Nessa dimensão, os gestores lidam com as tensões do cargo, os conflitos, os medos, as ansiedades e as ambiguidades, que são fontes de estresse, quando se inicia o processo de metamorfose identitária. Finalizando, com a quinta dimensão, a autora debate as formas que contribuem para a transformação do profissional gerente.

Diante disso, Hill (1993) considera que a construção da identidade gerencial inicia-se no primeiro ano da carreira gerencial, com as experiências vivenciadas pelos profissionais. E, no decorrer da vida profissional, os gerentes aprendem a lidar com novas situações, emoções e tensões, que contribuem para o processo de construção e consolidação da identidade gerencial, de acordo com cada geração.

4 I GERAÇÕES

No mercado de trabalho existem diversos grupos de pessoas com características e comportamentos diferentes, o que gera a heterogeneidade dos grupos. Uma das diferenças desses grupos costuma ser o fator idade, responsável pelos comportamentos peculiares em cada faixa etária ou em cada geração (STRAUSS e HOWE, 1991; FALASTER e FERREIRA; REIS, 2015; KRUGER e SAAYMAN, 2015; VELOSO, DUTRA e NAKATA, 2016). Buscando uma melhor compreensão das divergências e convergências dos grupos geracionais e o quanto esses aspectos, de fato, impactam a sociedade contemporânea, o tema "gerações" tem sido estudado com certa recorrência (DANTE e ARROYO, 2017).

A interferência social das gerações se relaciona com as carreiras por elas desenvolvidas e os percursos trilhados de acordo com suas necessidades, perspectivas e pontos de vista. Cada geração apresenta peculiaridades históricas e culturais, assim como perspectivas e interesses distintos (DANTE e ARROYO, 2017). Em virtude das diferentes formas de pensar, agir e ver o mundo, é relevante o estudo de gerações atuantes no mercado de trabalho (COMAZZETTO et al., 2016). A seguir são descritas algumas características das gerações *Baby Boomers*, X e Y.

4.1 Baby boomers

Compreende-se por *Baby Boomers* os nascidos entre os anos 1946 a 1964, período conhecido como "os anos dourados". De modo geral, os jovens dessa geração presenciaram o princípio da guerra fria e a luta nacionalista no Vietnã (SANTOS, 2011). Essa geração foi batizada como *Baby Boomers* em razão do cenário positivo pós-guerra, época em que ocorreu um aumento extraordinário na taxa de natalidade global. As crianças que nasceram e viveram nesse período foram submetidas à disciplina rígida nos estudos e no trabalho, e, em obediência aos valores estabelecidos, elas eram recompensadas (OLIVEIRA, 2010).

Entre as características dessa geração, destaca-se o fato de os cidadãos compreenderem que, somente por meio do trabalho, obtém-se ascensão profissional, por isso a necessidade do cumprimento, com exatidão, das obrigações. Os *Baby Boomers* estão incluídos entre os melhores líderes no contexto empresarial do mundo, em decorrência da capacidade de dirigir os negócios com responsabilidade e cumprir com ética as funções profissionais (OLIVEIRA, 2010; LANCASTER e STILMAN, 2011; VELOSO, DUTRA e NAKATA, 2016).

4.2 Geração X

A geração X refere-se aos nascidos entre os anos 1965 e 1981, responsáveis por um período de evidentes mudanças, pois se rebelaram contra o que fora estabelecido na época (OLIVEIRA, 2010). As pessoas dessa geração acabaram adotando uma postura de desconfiança por terem crescido em uma época de desenvolvimento do *downsizing* corporativo. Em razão dessa reestruturação administrativa, a segurança do emprego foi

afetada, abalando a crença de que, sendo leais à empresa, os postos de trabalho estavam garantidos.

Essa geração foi impulsionada a desenvolver habilidades que melhorassem a empregabilidade, pois não havia mais a confiança na estabilidade funcional (VELOSO, DUTRA e NAKATA, 2016). A geração X é constituída de pessoas autônomas, que se importam em fazer a diferença, desde que estejam fazendo o que gostam. Além disso, em razão do desenvolvimento tecnológico, elas não têm paciência com atividades que demandam tempo (BRANCO, 2013).

4.3 Geração Y

A Geração Y compreende os nascidos entre os anos 1982 e 2000, também reconhecida como geração *Millennial*. No Brasil, à época em que a geração Y começou a desenvolver-se, o país vivia uma substancial instabilidade econômica, seguida do processo de transição democrática, com a publicação da atual constituição federal de 1988. No cenário mundial, prevalecia a cultura da impermanência e a escassez de garantias, com os mercados voláteis (VELOSO, DUTRA e NAKATA, 2016).

A geração Y é considerada aberta à exposição de suas expectativas. As pessoas esperam ascensão profissional imediata e tem o hábito de trocar de empresa com frequência quando não são submetidas a desafios e não tem oportunidade de crescimento profissional na atual ocupação (GRASSI, DE ANDRADE e VELOSO, 2016).

5 | METODOLOGIA

O estudo realizado apoiou-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa e do tipo descritivo analítico (CERVO e BERVIAN, 1983; COLLIS e HUSSEY, 2005), consideradas escolhas adequadas aos objetivos aqui propostos. Os sujeitos da pesquisa foram 32 mulheres gerentes de organizações de setores diversificados da economia localizados na cidade de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais. O grupo pesquisado era composto por 10 gerentes do setor de tecnologia, 9 do setor bancário e 13 do setor público. O perfil sociodemográfico das participantes desta pesquisa, nomeadas pela abreviação da palavra entrevistada, “E”, seguida da sequência numeral da quantidade de participantes, E1 a E32, está exposto na Tabela 1 a seguir.

Gerações	Período de nascimento	Idade atual	Entrevistadas	Total
Baby Boomers	De 1946 a 1964	56 a 74 anos	E14, E28, E29, E30, E31, E32	06
X	De 1965 a 1981	39 a 55 anos	E2, E3, E7, E10, E11, E13, E19, E21, E23, E24, E26	11
Y	De 1982 a 2000	20 a 38 anos	E1, E4. E5, E6, E8, E9, E12, E15, E16, E17, E18, E20, E22, E25, E27	15
Total geral				32

Tabela 1 - Identificação por geração E1 – E32

Fonte: Dados de pesquisa.

As entrevistadas foram separadas de acordo com as respectivas gerações, sendo 6 mulheres da geração *Baby Boomers*, 11 mulheres da geração X e 15 mulheres da geração Y. Em relação ao estado civil, 62,5% das entrevistadas são casadas, 25% solteiras e 12,5% divorciadas. Quanto ao número de filhos, 53% delas não têm filhos, 28% têm dois filhos, 16% um 1 filho. Apenas uma das entrevistadas tem três filhos. No que se refere à formação acadêmica, 97% das entrevistadas têm curso superior e apenas uma só tem o ensino médio. Das mulheres com curso superior, 22% têm especialização/MBA, 13% estão com mestrado em andamento e uma concluiu o mestrado.

As entrevistas foram conduzidas com o apoio de um roteiro semiestruturado que contemplava os objetivos específicos do estudo, e foram realizadas de acordo com a disponibilidade de cada uma das mulheres e em local por elas escolhido. Com o consentimento das participantes, as entrevistas foram gravadas e depois transcritas. O critério para escolha das mulheres foi intencional e por acessibilidade (LAVILLE e DIONE, 1999). A unidade de análise constitui-se na relação das entrevistadas com o exercício da prática gerencial no processo da construção identitária.

A análise dos dados coletados passou pelos seguintes processos de tratamento: elaboração das entrevistas, transcrição das gravações, seguindo um roteiro semiestruturado de questões e agrupamento das respostas por categoria, para cada questão. Foi realizado também um tratamento dos conteúdos das entrevistas, que constituiu na tabulação qualitativa, em que ocorrem a identificação e o agrupamento das respostas das entrevistadas conforme o tema da pergunta, e, em seguida, a construção de tabelas. Com os dados tabulados qualitativamente, realizou-se análise temática, segundo as contribuições de Minayo (2000) e Melo (2002), basendo-se nos objetivos da pesquisa.

Os dados foram organizados em uma planilha que permitiu o agrupamento dos conteúdos mais representativos das respostas, segundo as cinco dimensões de Hill (1993), utilizadas para a análise dos dados obtidos: a. aprendendo o que significa ser gerente; b.

desenvolvendo o julgamento interpessoal; c. adquirindo autoconhecimento; d. lidando com as tensões e emoções; e. gerenciando a transformação.

6 I APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados da pesquisa foram analisados considerando as cinco dimensões de análise propostas por Hill (1993), que trabalhou com gerentes no seu primeiro ano na função gerencial. Neste estudo, as 32 gerentes entrevistadas apresentaram tempos distintos no cargo: 9 delas tinham até um ano na função, 4 estavam na função até dois anos, 5 estavam na função por um período de três anos, 2 há quatro anos, 1 há cinco anos, 3 há seis anos, 3 há sete anos, 1 exercia o cargo há oito anos, 1 há nove anos, 2 estavam dez anos na função e 1 há 16 anos.

6.1 O ser gerente na percepção das entrevistadas

Segundo Hill (1993), ser gerente consiste em estar preparado para o exercício da função gerencial. Para a autora, é necessário que o gestor compreenda as dificuldades e os prováveis conflitos que cercam o exercício do cargo, ou seja, envolve um processo de aprendizagem. As entrevistadas, tanto da geração *Baby Boomers* quanto da X e Y estão de acordo quanto à função gerencial: trata-se de um cargo de muita responsabilidade. O grupo entrevistado destacou ainda que há necessidade de adquirir conhecimentos diversos para o exercício da função gerencial, como constatado nos extratos de suas falas, a seguir.

> Muita responsabilidade (...) saber se relacionar, saber lidar com os problemas do dia a dia (...) lidar com as pessoas, saber delegar [...] (E31/ *GERAÇÃO BABY BOOMERS*).

> [...] representa responsabilidade (...) conhecer muito bem cada um, as competências de cada um e explorar da melhor forma possível o talento que cada um tem (...) dando exemplo (...) ser líder representa essa oportunidade de estar também participando das decisões que a empresa vai tomar [...] (E3/ GERAÇÃO X).

> [...] Ser gerente é uma responsabilidade extrema (...) os clientes sempre têm você como referência, tanto para coisas muito boas, tanto para coisas muito ruins, então, assim ser gerente é uma responsabilidade muito grande [...] (E9/ GERAÇÃO Y).

Nessa percepção, com o desenvolvimento da função gerencial, surge a necessidade de desenvolver outras características, consideradas comuns para desempenhar o papel de gestor, tais como: laborar com redes de trabalho, interagir-se bem com os subordinados, ter visão expandida da organização, trabalhar com o intuito de satisfazer e assimilar as necessidades da rede de trabalho (HILL, 1993). Características estas apresentadas pelo grupo pesquisado como a definição do ser gerente, ou seja, as entrevistadas veem a

urgência de realizar múltiplas funções no exercício da gerência, como: manter a equipe unida e produtiva, estar em dia com os acontecimentos diários, manter contato com outras instituições do mesmo nível, entre outras.

> [...] uma consequência de uma carreira construída de anos, né... de trabalho, ela não veio por um acaso, ela foi uma construção (...) através deste cargo eu sou capaz de exercitar um lado que eu gosto muito que é o de ajudar as pessoas [...] (E30/ GERAÇÃO *BABY BOOMERS*).

> [...] Gostar do que faz (...) gostar de pessoas, eu falo empatia (E7/ GERAÇÃO X).

> É muito importante (...). Subsidia a minha vida (...) a minha sobrevivência, meus projetos, meus momentos de lazer. [...] (E18/ GERAÇÃO Y).

Percebeu-se, na análise dessa categoria, que, em relação à percepção do que é "Ser Gerente", o princípio "responsabilidade" foi mencionado pelas gerações *Baby Boomers*, X e Y.. No entanto, observou-se que o posicionamento das entrevistadas mostra estágios diferentes do que é ser gerente, o que reflete o tempo de exercício no cargo e indica que a função exige um processo de aprendizagem constante e evolutivo, reverberando na construção da identidade profissional do gerente.

Pelo extrato da entrevista da E30, pertencente à geração *Baby Boomers*, observou-se que ela concilia a função "ser gerente" ao processo de "uma carreira construída de anos". Fica expresso na fala da entrevistada o processo de configuração da identidade do profissional gerente. As mulheres da geração X e Y veem no exercício do cargo, um meio de realização pessoal e busca de seus objetivos em todos os âmbitos. Mas admitem que é preciso gostar do que faz.

6.2 Desenvolvendo o julgamento interpessoal

Nessa dimensão, segundo Hill (1993), os gerentes aprendem a exercer a autoridade sem o apoio específico da autoridade formal, além disso, desenvolvem o ato de controle e delegação e são capacitados a desenvolver o julgamento interpessoal. Segundo as entrevistadas é fundamental desenvolver com a equipe de trabalho, um relacionamento interpessoal que envolva clareza na comunicação, flexibilidade, humildade e humanidade, uma vez que, para exercer a função gerencial, é preciso gostar de pessoas.

> [...] lidar com as pessoas (...) a clareza da comunicação, uma escuta qualificada, também a clareza da missão, você ter um papel de liderança legal e não de autoridade [...] (E30/ GERAÇÃO *BABY BOOMERS)*.

> [...] humildade (...) ter esse ***feeling*** pra aprender (...) saber escutar, saber ponderar, não ser impulsivo (...) ter conhecimento (...) ter humanidade (...) ser correto (...) ser justo [...] (E13/ GERAÇÃO X).

> [...] é respeito, é você saber compreender, saber escutar, falar de forma mais sensata [...] (E9/ GERAÇÃO Y).

Neste contexto, Rodrigues (2016) esclarece que o processo de formação da identidade profissional sofre várias influências, a todo instante, entre elas, os fatos diários e as implicações dos relacionamentos estabelecidos. Também Dubar (2005) apresenta como um dos elementos da construção da identidade gerencial os resultados dos relacionamentos vividos e o juízo tanto pessoal quanto interpessoal. Embora as gestoras considerem a importância de desenvolver com a equipe de trabalho um bom relacionamento interpessoal, demonstrando respeito, humildade, compreensão, diálogo, entre outras características, elas consideram que a função gerencial demanda pulso firme, porém, com flexibilidade, quando necessário.

> [...] A gente tem que ter pulso firme, você tem que conhecer o seu ambiente de trabalho, conhecer as pessoas, você tem que ser firme nas suas decisões, mas também tem que ser uma pessoa flexível [...] (E28/ GERAÇÃO *BABY BOOMERS)*.

> [...] saber trabalhar em equipe, ter uma boa comunicação, um bom relacionamento interpessoal, uma comunicação verbal clara, ter realmente facilidade para tomar decisões (...) é flexibilidade [...] (E3/ GERAÇÃO X).

> (...) a gente tem que ter muito pé no chão (...) pra gente conseguir ter essa autoridade, fazer o gerenciamento do setor, essa gestão, eu tenho que ter uma estrutura adequada pra isso, não adianta querer só ser autoridade, ser a gestora sem ouvir as pessoas, sem ter esse bom relacionamento (E12/ GERAÇÃO Y).

Observou-se, na segunda categoria de análise, que todas as gerações em estudo priorizam o bom relacionamento com a equipe de trabalho, na busca pelo respeito mútuo, e apontam o exercício da autoridade sobre os subordinados. As gestoras das gerações analisadas citaram que há necessidade de agir não apenas com firmeza em suas decisões, mas com respeito, flexibilidade e compreensão, pois gerenciar pessoas, respeitando as diferenças, conquista a credibilidade da equipe. Como apresentado pela Hill (1993), os gerentes buscam interagir bem com os subordinados, e Melo (2002) considera que o gerente deva exercer uma função política para conciliar interesses divergentes dos grupos, por meio de suas relações interpessoais.

A assunção da identidade “ser gerente” passa pela dualidade do bom relacionamento, mas também pela prática da autoridade. Na geração Y, o exercício da autoridade não é colocado de forma objetiva no discurso. É reconhecida a sua necessidade, mas ainda não é explicitada formalmente a sua prática. A geração reflete, de certa forma, o tempo no cargo. E a expressão metafórica da identidade gerencial pode ser formulada no “estou sendo gerente”. Na geração X, há a manifestação do exercício da autoridade por meio

do processo de tomada de decisões, que sintetiza a capacidade e a responsabilidade gerencial. A metáfora é colocada na expressão "eu já sou gerente". Finalmente, a gerente da geração *Baby Boomers* já incorporou a identidade gerencial e coloca com mais clareza a metáfora identitária: "eu sei ser gerente".

6.3 O autoconhecimento no gerenciamento

Na terceira dimensão, Hill (1993) define o autoconhecimento. Essa dimensão envolve o conhecimento que cada gerente tem em relação às suas limitações, tanto como gerente, quanto como pessoa. Nessa perspectiva, os gerentes em início de carreira não têm ideia do que é ser gerente, no entanto, com o passar dos anos, eles se transformam de meros especialistas a profissionais que dominam bem os assuntos pertinentes à organização em que atuam.

Percebeu-se aqui que, embora na análise do ponto anterior as gerentes defendam que a função gerencial exige um bom desenvolvimento das relações interpessoais para o alcance de resultados positivos, elas apresentam esse relacionamento pessoal como o maior dificultador da função.

> [...] Uma das maiores dificuldades que a gente encontra na área da gestão é sempre com relação às pessoas, é a área mais delicada. [...] (E30/ GERAÇÃO *BABY BOOMERS).*

> [...] das pessoas aceitarem essa minha forma de ser e de enxergarem a gerência com outro olhar. (...) por ser nova em comparação com outras gerentes [...] (E24/ GERAÇÃO X).

> [...] é um pouco difícil de estabelecer essa relação hierárquica, internamente, dentro da empresa (E4/ GERAÇÃO Y).

Ventura e Mageste (2016) lembram que ser gerente é um desafio, pois esse tipo de profissional está sempre diante de situações instáveis e diversos interesses envolvidos. Na função gerencial, é necessário compreender os assuntos referentes à relação de poder no âmbito das organizações, aos contratempos de harmonia da função gerencial com os assuntos pessoais e familiares, entre outras questões.

6.4 A luta contra as tensões e emoções

A quarta dimensão de análise trata da fase em que os gestores estão mais experientes em relação ao exercício do cargo gerencial, pois já vivenciam os dilemas e as fontes de estresse da função (HILL, 1993). No entanto, os geradores de tensão são intrínsecos ao papel gerencial, e, nesse caso, observou-se nos dados analisados, que as entrevistadas sofrem essa tensão em distintas situações no dia a dia.

> (...) Está na pressão, está na quantidade... na diversidade de tarefas (...) pessoas que você tem que lidar com elas. (...) (E14/ GERAÇÃO *BABY BOOMERS*).

> (...) é entregar o resultado esperado é o trabalho de gestão de pessoas satisfatório (...) (E3/ GERAÇÃO X).

> O stress, o tempo, a pressão, o agora. Se aparece uma demanda rápida de uma hora pra outra e a dificuldade de fazer isso tudo num tempo curto e com qualidade (...) a gente nunca vai ter certeza do que o outro vai responder, porque é imprevisível (...) (E5/ GERAÇÃO Y).

Nos extratos das falas, observa-se que a autocobrança pelo resultado é algo que incomoda as gestoras. Todas as mulheres pesquisadas demonstraram que sentem tensão diante da cobrança de atingir o resultado esperado, para si e para o outro: "A gente nunca vai ter certeza do que o outro vai responder, porque é imprevisível" (E5/ GERAÇÃO Y). Dubar (2005) confirma que a construção da identidade é produto dependente do juízo pessoal e de outros. Analisando essa temática, percebeu-se que o alcance das metas e a apresentação dos resultados tempestivamente, são fatores de tensão e estresse das mulheres das gerações *Baby Boomers*, X e Y, no exercício da função gerencial.

Além disso, identificou-se neste estudo, como fonte de tensão das entrevistas, diversos temas, entre os mais citados estão a falta de recursos da organização, metas não alcançadas, sobrecarga de atividades e relacionamentos interpessoais. Nesse contexto, Ybema et al. (2009) idealizam que a construção da identidade gerencial é um processo complexo, repleto de facetas, que apresenta resultado temporário, negociado socialmente, mediante o convívio dinâmico de lutas internas e obrigações externas. Ressalta-se aqui novamente, o discurso das gerentes, em relação as dificuldades de relacionamento no exercício da função gerencial. Nesse contexto, Dubar (2005) evidencia que, além de a construção da identidade gerencial ser resultado de juízo pessoal e dos outros, ela é produto da vivência dos relacionamentos, os quais estão em constante mudança.

6.5 O gerenciamento das transformações

Na dimensão o gerenciamento das transformações, os gestores apresentam como se dá o processo de mudança do profissional executor para o profissional gerente. Nessa categoria, segundo Hill (1993), o indivíduo deixa de ser um simples executador de tarefas e assume uma postura gerencial, mantendo a visão ampla da organização. Para as gerações representadas neste estudo, o gestor administra essa transformação constantemente por meio das atualizações e da busca por mais conhecimento formal, além disso, as entrevistadas consideram importante estabelecer uma rede de contatos. Como se observa nos extratos de fala a seguir:

> [...] tem que buscar muito contato (...) tem que estar sempre estudando e se atualizando [...] (E14/ *GERAÇÃO BABY BOOMERS*).

> [...] estudando, pesquisando, internet, vendo um caso aqui, o que é isso ali, trocando ideias com outros gestores [...] (E2/ GERAÇÃO X).

> [...] É sempre buscar o que está saindo de novo (...) agora estou fazendo um novo MBA em negócios (...) estudar, pesquisar (...) absorver o que ele (o chefe) me fala, porque eu acho que eu aprendo muito [...] (E6/ GERAÇÃO Y).

No processo de gerenciamento da transformação e construção da identidade gerencial, as entrevistadas consideram que é fundamental aprender com os problemas do dia a dia, assim como buscar, quando possível, suporte em seus pares, visando sempre um diálogo aberto com a equipe de trabalho. Quando citou as funções gerencias, Fayol (1964) destacou que os gerentes devem procurar obter todas as vantagens possíveis, com todos os recursos que a empresa dispõe, com o propósito de administrar bem a organização.

Com base na análise dessa dimensão, percebeu-se que tanto a geração *Baby Boomers*, como as gerações X e Y gerenciam o processo de transformação de simples executores de tarefas a gerentes profissionais, buscando atualizações constantes. Trata-se, portanto, de um processo diário, em razão das mudanças que acorrem constantemente em todas as esferas da sociedade. Corroborando, Esther e Melo (2008) esclarecem que a identidade não pode ser considerada uma questão estática, em função das constantes mudanças no âmbito temporal, histórico, político, entre outras. A construção da identidade gerencial, segundo a geração de gestoras pesquisadas, é construída por caminhos diferentes, chegando a uma identidade gerencial semelhante, o que indica que 'o ser gerente' sobrepõe às peculiaridades das características geracionais.

7 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo discorreu sobre a construção da identidade gerencial de mulheres gerentes das gerações *Baby Boomers*, X e Y utilizando as dimensões de análise propostas por Hill (1993), as quais são: aprender o que significa ser gerente; desenvolver julgamentos interpessoais; adquirir autoconhecimento; lutar contra as tensões e emoções; gerenciar as transformações. Observou-se que as gestoras que participaram do estudo se preocupam com a educação formal, a maioria possui curso superior, com especialização ou mestrado concluídos ou e andamento, além disso, elas expressam por meio de seus depoimentos, acerca da necessidade da atualização constante, como requisito primordial para o exercício da função gerencial. Vale ressaltar que todas essas características foram visualizadas no grupo pesquisado independentemente da geração.

Também se observou que o exercício da função gerencial requer muita responsabilidade, esse aspecto foi amplamente citado por todas as entrevistadas, tanto da geração *Baby Boomers*, quanto das gerações X e Y. Embora as gestoras considerem que ser gerente é uma função que exige extrema dedicação, malabarismo no dia a dia, proatividade, entre outras questões, as entrevistadas sentem prazer e se realizam no exercício da função gerencial.

Em relação à dimensão de análise, caracterizada pelo julgamento interpessoal, observou-se que as gerações em estudo não se apoiam exclusivamente na autoridade formal para exercerem a função gerencial. O respeito e a autoridade devem ser conquistados por meio do diálogo e do bom relacionamento em equipe e jamais pela imposição. Ter clareza na comunicação e flexibilidade na tomada de decisões, ser humilde, buscar conhecer os subordinados e jamais ser impulsiva. Aspectos praticamente citados por todas as gerações em estudo.

Na perspectiva de análise autoconhecimento na área gerencial, verifica-se neste ponto da carreira que as gerentes começam a se conhecer tanto como pessoas quanto como gestoras. Nesse aspecto, percebeu-se que a maior dificuldade enfrentada pelas entrevistadas é no tocante aos relacionamentos com os subordinados e seus pares. O grupo pesquisado enfatizou que o relacionamento interpessoal é, sem dúvida, o principal fator de tensão e estresse na organização, além do que, o exercício da profissão apresenta complexidades inimagináveis.

O processo de construção da identidade gerencial envolve uma série de questões, por isso é fundamental que as gestoras desenvolvam habilidades para contornar as situações que surgem no dia a dia e administrarem as transformações necessárias na função gerencial. Nesse ponto, também foi unânime a necessidade de manter-se atualizada e buscar conhecimento tanto formal, com complementação dos estudos acadêmicos, quanto informal, traduzido na busca por boas relações com seus pares, assim como o diálogo aberto com a equipe de trabalho.

Dessa forma, foi possível verificar que a identidade profissional perpassa por diversos problemas, dificuldades, conquistas, sentimentos de realização e dilemas inerentes ao exercício da função gerencial. Observou-se, que, a despeito de as gerações, tanto na perspectiva teórica, quanto nos resultados observados empiricamente, apresentem características distintas, como modo de pensar, agir e ver o mundo, quando relacionadas a construção da identidade e o posicionamento gerencial, exibem evidentes similaridades. Isso significa que a função gerencial apresenta características intrínsecas que se sobrepõem a outras dimensões interligadas ao processo gerencial, o que conduz a conclusão de que as particularidades de cada geração parecem pouco interferir no processo de construção identitária do gerente.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (Processo nº 305602/2016-0) e com o apoio da FAPEMIG, Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais - Brasil (Processo nº APQ-01612-14).

REFERÊNCIAS

ALLARD-POESI, F. Dancing in the dark: Making sense of managerial roles during strategic conversations. **Scandinavian Journal of Management**, v. 31, n. 3, p. 338-350, 2015.

ALVESSON, M.; ASHCRAFT, L. K.; THOMAS, R. Identity matters: Reflections on the construction of identity scholarship in organization studies. **Organization**, v. 15, n. 1, p. 5-28, 2008.

BRANCO, V. F. C. **A gestão da geração Y nas organizações**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2013, p. 80.

BROWN, A. D. Organization studies and identity: Towards a research agenda. **Human Relations**, v. 54, n. 1, p. 113-121, 2001.

CERVO, A. L.; BERVIAN P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Mc Graw-Hill, 1983. p. 53-59.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COMAZZETTO, L. R. et al. A geração Y no mercado de trabalho: um estudo comparativo entre gerações. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 1, p. 145-157, 2016.

COSTA, A. M. N. **O campo da Pesquisa Qualitativa e o Método de Explicação do Discurso Subjacentes (MENDS)**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro 2007. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722007000100009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 18 jul. 2019.

COUPLAND, C.; BROWN, A. D. **Identities in action**: Processes and outcomes. 2012.

DANTE, F. S.; ARROYO, R. F. Âncoras de carreira: por onde caminham as gerações? **Revista de Carreiras e Pessoas (ReCaPe)**, v. 7, n. 2, p. 512-528, 2017.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto, 1997.

ÉSTHER, A. B.; MELO, M. C. O. L. A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração de universidade federais em Minas Gerais. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 1-17, 2008.

FAYOL, H. J. **Administração Industrial e Geral**. São Paulo: Atlas, 1964.

FALASTER, C.; FERREIRA P.M.; REIS C. Atributos que atraem a geração Y na escolha do emprego ideal: uma análise a partir da perspectiva de estudantes veteranos. **Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, v. 13, n. 3, p. 2-22, 2015.

GRASSI, J. A.; DE ANDRADE, M. S.; VELOSO, E. F. R. Gestão de gerações em sistemas bancários. **Revista Competitividade e Sustentabilidade**, v. 3, n. 1, p. 11-27, 2016.

HILL, A. L. **Os novos gerentes**: assumindo uma nova identidade. São Paulo: Makron Books, 1993.

KOTLER, P. **Marketing for Non-profit Organizations**. 2. ed. New Jersey: PrenticeHall, 1982.

KRUGER, M.; SAAYMAN, M. Consumer preferences of Generation Y: Evidence from live music tourism event performances in South Africa. **Journal of vacation marketing**, v. 21, n. 4, p. 366-382, 2015.

LANCASTER, L. C.; STILLMAN, D. **O Y da questão**: como a geração Y está transformando o mercado de trabalho. São Paulo: Saraiva, 2011.

LAVILLE, C.; *DIONNE, J.* **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo. Horizonte: UFMG *1999*.

LOK, J. Institutional logics as identity projects. **Academy of Management Journal**, v. 53, n. 6, p. 1305-1335, 2010.

MELO, M. C. O. L. **Dificuldades de implementação de uma nova função gerencial**: alguns resultados e reflexões. Belo Horizonte: CEPEAD/DCA/UFMG, mimeo, 1994.

MELO, M. C. O. L. **A gerência feminina em empresas do setor industrial mineiro**: inserção, vivência e desafios. 2002. 196 f. (Relatório de Pesquisa) – Núcleo de Relações de Trabalho e Tecnologias de Gestão, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro Nacional de Desenvolvimento Cientifico e Tecnologia, Belo Horizonte, 2002a.

MELO, M. C. O. L. Reflexividade e a dinâmica da ação gerencial. In (org.). **Gerência em ação**: singularidades e dilemas do trabalho gerencial. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINTZBERG, H. **The nature of managerial work**. New York: Haper Row, 1973.

MINTZBERG, H. **Managing**: desvendando o dia a dia da gestão. Tradução de Francisco Araújo da Costa. Revisão Técnica: Roberto Fachin. Porto Alegre: Bookman, 2010.

OLIVEIRA, S. **Geração Y**: o nascimento de uma nova versão de líderes. São Paulo. Intregrare, 2010.

PAIVA, K. C. M. et al. Milícias, malícias e delícias da função gerencial: o setor hoteleiro em foco. **Turismo em Análise**, v. 17, n. esp., p. 116-141, jan. 2006.

SILVA, J. R. G. Profissionais qualificados e experiências de auto-emprego: questões de tempo e espaço. In: ENCONTRA DA ANPAD, 30., 2008, Salvador. **Anais**... Salvador: ANPAD, 2008.

VENTURA, R. C. M. O.; MAGESTE, G. S. Trabalho gerencial: uma análise teórica das dimensões que o cercam. In: SEMINÁRIO CIENTÍFICO DA FACIG, 2., 2016, Coqueiro. **Anais...** Coqueiro: FACIG, 2016. Disponível em: <http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/semiariocientifico/article/view/112/93>. Acesso em: 01. set. 2017.

RODRIGUES, A. B. G. C. Impactos da prática da gestão na identidade de um docente do ensino superior. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 9., 2016, Sergipe. **Anais...** Sergipe: ENFOPE, 2016.

SANTOS, A. L. **A Geração Y nas organizações complexas**: um estudo exploratório sobre a gestão dos jovens nas empresas. 2012. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-30032012-153841/pt-br.php>. Acesso em: 12 jun. 2017.

STRAUSS, W.; HOWE, N. **Generations**: the history of America's future, 1584 to 2069. *New York*: *William Morrow* and *Company*, 1991.

VELOSO; E. F. R.; DUTRA, J. S.; NAKATA, L. E. Percepção sobre carreiras inteligentes: diferenças entre as gerações Y, X e Baby Boomers. **REGE – Revista de Gestão**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 88- 98, 2016.

YBEMA, S. et al. Articulating identities. **Human Relations**, v. 62, n. 3, p. 299-322, 2009.

CAPÍTULO 11

A SEXUALIDADE DE CORPOS INVISIBILIZADOS PELAS REPRESENTAÇÕES MÉDICAS: COMO PROMOVER A SAÚDE DE MULHERES LÉSBICAS E BISSEXUAIS DIANTE DESSE CONTEXTO?

Data de aceite: 01/03/2021
Data de submissão: 08/12/2020

Beatriz Silva Matos
Universidade Estadual do Ceará, Graduanda em Ciências Sociais, Fortaleza,
http://lattes.cnpq.br/8789294021027733

Luana Ferreira Botelho
Universidade Estadual do Ceará, Graduanda em Ciências Sociais, Fortaleza
http://lattes.cnpq.br/6802319018297237

Preciliana Barreto de Morais
Universidade Estadual do Ceará, Professora/Dra da Graduação em Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação de Sociologia, Fortaleza
http://lattes.cnpq.br/8096533106373011

Rosendo Freitas de Amorim
Professor/Dr/Técnico da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), Fortaleza, Pós-Doutor em Saúde Coletiva pelo Instituto de Saúde da Universidade Federal da Bahia (ISC/UFBA)
http://lattes.cnpq.br/5788651334387181

Amanda Sousa Felix
Universidade Estadual do Ceará, Graduanda em Ciências Sociais, Fortaleza
http://lattes.cnpq.br/2953038050184903

Breno Igor Medeiros Freitas
Universidade Estadual do Ceará, Graduando em Ciências Sociais, Fortaleza
http://lattes.cnpq.br/2903383537547869

Bruna Maria Costa Gomes
Universidade Estadual do Ceará, Mestranda em Sociologia/UECE, Fortaleza
http://lattes.cnpq.br/3807215049496424]

Luany de Queiroz da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Mestranda em Sociologia/UECE, Fortaleza
http://lattes.cnpq.br/6238913265248809

Antônio Fábio Macedo de Sousa
Universidade Federal do Ceará, Mestrando em Sociologia/UFC, Fortaleza
http://lattes.cnpq.br/5776236103823418

Clara da Silva Soares
Universidade Federal do Ceará, Doutoranda em Sociologia/UFC, Fortaleza
http://lattes.cnpq.br/4785630002206210

RESUMO: O conservadorismo e as relações de poder que sustentam a base das sociedades capitalistas produzem o apagamento de corpos que não operam a partir do modelo estabelecido, intensificando essa opressão a partir dos recortes de classe, gênero e raça. O impacto desse processo influencia a elaboração de algumas práticas e discursos no campo da saúde, orientando a formação de profissionais e políticas públicas que atendem apenas a sexualidade pautada no binarismo/heterossexual. Sendo assim, o objetivo desse trabalho é entender como se dá o cuidado dos corpos de mulheres cisgênero, com recorte para as mulheres lésbicas e bissexuais. A metodologia baseou-se no estudo de quatro manuais do

programa “Saúde e Prevenção nas Escolas” (SPE) e em autores como Foucault (2018), Guaciara Louro (2000), dentre outros.
PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade, Mulheres, Saúde.

THE SEXUALITY OF BODIES INVISIBLE BY MEDICAL REPRESENTATIONS: HOW TO PROMOTE THE HEALTH OF LESBIAN AND BISEXUAL WOMEN IN THIS CONTEXT?

ABSTRACT: The conservatism and the power relations that support the base of capitalist societies produce the erasure of bodies that do not operate from the established model, intensifying this oppression based on class, gender and race. The impact of this process influences the development of some practices and discourses in the health field, guiding the training of professionals and public policies that only address sexuality based on binarism / heterosexuality. Thus, the objective of this work is to understand how care is taken for the bodies of cisgender women, with a focus on lesbian and bisexual women. The methodology was based on the study of four manuals of the program “Health and Prevention in Schools” (SPE) and on authors such as Foucault (2018), Guaciara Louro (2000), among others.
KEYWORDS: Sexuality, Women, Health.

1 I INTRODUÇÃO

Podemos iniciar nossa discussão nos questionando sobre o caráter da invisibilidade de corpos que fogem ao modelo heteronormativo. Como analisaremos a seguir esse não reconhecimento é produzido sobre esses corpos que existem e lutam por seu espaço diariamente, construindo todo um histórico de movimentos identitários que comprovam essa resistência. Sendo assim, podemos nos perguntar como nossa sociedade trabalha para sustentar esse silenciamento mesmo quando esses corpos continuam a emergir? Para verificar os mecanismos que operam nesse processo, não podemos deixar de analisar as relações de poder que cerceiam nosso cotidiano e também como elas se intensificam a partir dos recortes de classe, raça e gênero.

Algumas transformações no campo da saúde, na tecnologia, nos debates sobre gênero, identidades e outros, trouxeram novas questões ao tema da sexualidade. Esta não se trata apenas de um assunto individual, pois perpassa pelo contexto de construção social e política na qual está inserida. Desse modo, nossa cultura promove e orienta nossas formas de agir, pensar, sentir e de exercer a nossa sexualidade. No decorrer dos séculos podemos verificar mudanças de conduções nas práticas e nos discursos permitidos no campo da sexualidade, ressaltamos, entretanto, que a moral acompanha todo esse processo, reconfigurando as maneiras de classificar e regular os corpos. Como bem verifica a autora Guaciara Louro:

> As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas.

> As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2000, p. 9).

Visualizando então a sexualidade como um dispositivo histórico[1], podemos refletir que a sociedade está em constante produção de classificações e mecanismos disciplinares. Se começam a surgir diversas identidades sexuais, esta desenvolve novas instituições de controles e normas. Como Foucault analisa no seu livro "História da Sexualidade: a vontade de saber" (2018), esse poder não vai ser necessariamente encontrado nas dualidades entre governantes/governados, legal/ilegal, mas encontrará formas mais sutis e fluidas de ser incorporado. Divulgado como instrumento de bem-estar e proteção, esse biopoder controla a vida dos indivíduos desde o seu nascimento até a sua morte.

Historicamente as instâncias produtoras de saberes, poderes e da sexualidade funcionam de maneira interconectadas. Esses três pilares passam também a compor as regras dentro do jogo social, e se outros comportamentos sexuais não são considerados, claramente, no campo da cultura, tornam-se invisibilizados, interditados, incômodos e até julgados como inexistentes. O objetivo desse trabalho é entender como se dá o cuidado dos corpos de mulheres cisgênero que possuem uma orientação sexual que foge ao modelo heteronormativo, com recorte para as mulheres lésbicas e bissexuais. Para essa análise trazemos os seguintes questionamentos: como o sexo e a sexualidade são tratados pelas instituições sociais, especificamente as de saúde; que discursos são permitidos; quem é autorizado a falar; como esses discursos normativos e "competentes" alcançam as parcelas da sociedade que são estigmatizadas e excluídas devido aos lugares sociais que ocupam.

2 | SAÚDE, RAÇA, CLASSE E GÊNERO

Compreendendo que essas identidades sociais não estão pautadas apenas na sexualidade, mas sim nas questões de raça, classe, nacionalidade, gênero e outros, podemos observar como as instituições vão elaborar discursos relativamente heterogêneos que nem sempre irão contemplar todos os indivíduos. Nas palavras da autora Guaciara Louro:

> Os grupos sociais que ocupam as posições centrais, "normais" (de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião etc) têm possibilidade não apenas de representar a si mesmos, mas também de representar os outros. Eles falam por si e também falam pelos "outros" (e sobre os outros); apresentam como padrão sua própria estética, sua ética ou sua ciência e arrogam-se o direito de representar (pela negação ou pela subordinação) as manifestações dos demais grupos. (LOURO, 2000, p. 12).

1. Termo utilizado por Michel Foucault (1988) para definir os discursos sobre o sexo que regulavam, normatizavam e instauravam saberes.

Como o que está inscrito no social reverbera no campo da saúde, consideramos que certas características serão eleitas como centrais, automaticamente repelindo tudo que não se enquadra nessa norma. A partir desses rótulos são desenvolvidas hierarquias e desigualdades, sendo assim como ficará a saúde dos corpos que são marcados como “outros” e “estranhos” ou mesmo “abjetos”?

Compreendendo que as representações sociais, na sociedade brasileira, ainda estão orientadas por um discurso conservador, patriarcalista, racista e homofóbico, podemos verificar que a saúde não está isenta da ideia de raça como uma classificação promotora de (in) diferenças e discriminações raciais. Historicamente, tivemos a propagação de ideias eugenistas, ancoradas na suposta “supremacia” dos corpos brancos, que excluíram a população negra de ações de promoção da saúde e do bem-estar. Até os dias atuais existe uma enorme dificuldade por parte do sistema de saúde no processo de identificação da raça nos atendimentos, mesmo quando isso ocorre, os dados não são utilizados para a implantação de políticas públicas que comportem as especificidades desses corpos. Fato que mostra como o campo da saúde dominado pelo saber médico de uma branquitude[2] tem historicamente estruturado desigualdades raciais no país.

Apesar do longo histórico de lutas dos movimentos feministas por seus direitos reprodutivos, essas vitórias se restringiram em muitos aspectos as mulheres de classe média alta e brancas. Como suas reivindicações foram eleitas como centrais, as mulheres negras e pobres não foram integradas em questões como concepção, contracepção e continuaram a ser exterminadas por processos como a esterilização e o aborto. Quando começaram a emergir movimentos feministas anti-racistas essa situação começou a ser alterada, no entanto, até a atualidade as mulheres negras não se encontram substancialmente representadas em um espaço que deveria ser respaldado pela promoção da saúde e do bem-estar para todas e todos. Uma possível solução é apontada pela filósofa, escritora e ativista Sueli Carneiro:

> Enegrecer o movimento feminista brasileiro tem significado, concretamente, demarcar e instituir na agenda do movimento de mulheres o peso que a questão racial tem na configuração, por exemplo, das políticas demográficas, na caracterização da questão da violência contra a mulher pela introdução do conceito de violência racial como aspecto determinante das formas de violência sofridas por metade da população feminina do país que não é branca; introduzir a discussão sobre as doenças étnicas/raciais ou as doenças com maior incidência sobre a população negra como questões fundamentais na formulação de políticas públicas na área de saúde; (CARNEIRO, 2011, p. 3).

A questão de classe também passa por essa intersecção entre saúde e sexualidade, o advento da sociedade capitalista trouxe a apropriação dos discursos sobre a sexualidade por parte da burguesia. Com isso foi crescendo os espaços específicos em que esse assunto

2. A “branquitude” figura como uma construção social e performance racial que sustenta uma série de privilégios materiais e simbólicos incorporados em sociedades estruturalmente racistas, nas quais as relações sociais são estruturadas por hierarquias de classe, raça e gênero (SCHUCMAN, 2014).

poderia ser tratado, ou seja, o tema se transforma em propriedade de um único segmento social, e este, se beneficia com a instituição e o desenvolvimento de alguns ambientes como foi o caso das casas e clínicas de saúde. A sexualidade se encerra na função de reprodução e esse processo auxilia na repressão de corpos que não se enquadram no modelo de família produzido por essa classe.

Podemos observar o quanto às orientações de saúde expõem os conflitos de saberes e as relações de poder, ratificando a atualidade dos estudos foucaultianos nesse campo. A falta de atenção à saúde de corpos que não se enquadram no padrão heterossexual e branco é uma realidade pincipalmente para as mulheres lésbicas e bissexuais. Se as mulheres de orientação heterossexual historicamente tiveram dificuldade no reconhecimento de sua sexualidade, inicialmente voltada apenas para o planejamento familiar e para as outras questões que envolvem a reprodução, outros tipos de condutas sexuais que não são registradas como normativas vivenciam um descaso ainda maior da sociedade. Como vivemos em uma sociedade patriarcal dominada por valores sociais de uma branquitude, até hoje continuamos nas lutas para o reconhecimento do corpo da mulher como portador de desejos e escolhas.

O gênero como conceito que auxilia na construção dos papéis sociais de homens e mulheres é utilizado para legitimar a repressão de orientações que fogem às regras das condutas normatizadas e racializadas: homem-mulher-criança-família. Nesse contexto, podemos compreender o quanto as instituições da nossa sociedade produzem e promovem formações socioculturais normativas, tendo dificuldades de reconhecer e lidar com outras expressões da sexualidade. Contudo, a discussão no campo da saúde sobre outras sexualidades se torna essencial, pois se esta tem como princípio o acolhimento e a promoção de bem-estar para todos, como promover o atendimento as mulheres que comportam práticas sexuais diferentes do modelo hegemônico?

3 | LUTA PELA SAÚDE DE MULHERES LÉSBICAS E BISSEXUAIS

Analisando o processo histórico, sabe-se que a experiência da sexualidade feminina foi construída sobre um silenciamento, o modelo patriarcal encarregou-se de dar visibilidade e ascensão ao masculino, constituindo a mulher como o “Outro”. Com isso, além de apagar o papel da mulher também lhe foi negado à vivência afetivo-sexual, principalmente das que não se identificam como heterossexuais. Diante disso, a homossexualidade feminina foi sustentada pela política do esquecimento, o discurso e o comportamento heterossexual exercem, ainda hoje, um processo bastante eficaz de coercitividade sobre as escolhas e condutas dos indivíduos nas relações sociais e sexuais. Tal imposição silenciou e negligenciou as outras formas de expressão da sexualidade historicamente, como podemos verificar na análise de Swain (2000) quando se refere aos atenienses. Segundo a autora, as mulheres eram inferiorizadas e não atingiam algum discernimento sobre o que seria

o sentimento do amor. Nesse contexto, as experiências entre mulheres na Grécia foram relegadas às invisibilidades e a participação destas na vida política era desconsiderada, inexistente.

No Brasil contemporâneo, as melhoras nas condições de saúde foram frutos de muitas lutas, dentre essas o Movimento da Reforma Sanitária na década de 1980 que está garantido como direito fundamental na Constituição de 1988. Nesse contexto, a saúde é compreendida de maneira ampliada e não apenas ligada a assistência médico sanitária. À vista disso, a saúde é resultante do acesso coletivo de pessoas aos bens e serviços públicos oferecidos pelas políticas sociais. A saúde e a Assistência social integram o Sistema de Seguridade Social que tem como lema o compromisso e a responsabilidade do Estado com o bem-estar da população.

Na década de 1980 aparece tematizada pela primeira vez nas políticas públicas de saúde uma perspectiva de gênero, a saúde da mulher é colocada em pauta e abordada no Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM). Porém, naquele contexto, o foco central estava dirigido principalmente para a saúde reprodutiva, as ações de saúde estavam destinadas para a anticoncepção, planejamento familiar e pré-natal, a saúde sexual foi pouco valorizada. Ainda nos anos 1980, com a eclosão do HIV, as políticas relacionadas à AIDS tiveram a atenção direcionada para as práticas sexuais entre homossexuais masculinos, havia uma crença de que as mulheres homossexuais não eram vulneráveis à infecção. Essa ideia permitiu que houvesse uma invisibilidade das mulheres lésbicas e bissexuais nas políticas públicas de saúde, inclusive no que diz respeito à prevenção de Infecções e doenças sexualmente transmissíveis e do HIV/AIDS.

A década de 1990 configurou-se como um período bastante promissor no que concerne à saúde. O cenário internacional destacou-se com várias conferências, em especial as Conferências do Cairo e de Beijim que promoveram discussões sobre a autonomia dos Direitos Sexuais com relação aos Direitos Reprodutivos. A partir desses marcos, a saúde sexual passou a ser vista e valorizada como necessária para a promoção da saúde das mulheres. Dentre os resultados dessas conferências podemos citar o avanço obtido em relação à introdução dos direitos sexuais como parte dos direitos humanos e o reconhecimento da mulher como ser sexual, sendo desvinculada da função restrita de reprodução. Esses avanços estão expressos no histórico parágrafo 96 que foi aprovado diante de muitas discussões, pressões e disputas principalmente entre o Vaticano e a coalizão de mulheres. Tal documento ressalta que:

> Os direitos humanos das mulheres incluem seu direito a ter controle e decidir livremente e responsavelmente sobre questões relacionadas à sua sexualidade, incluindo a saúde sexual e reprodutiva, livre de coação, discriminação e violência. Relacionamentos igualitários entre homens e mulheres nas questões referentes às relações sexuais e à reprodução, inclusive o pleno respeito pela integridade da pessoa, requerem respeito mútuo, consentimento e divisão de responsabilidades sobre comportamento

> sexual e suas consequências (CARVALHO; CALDERARO, e SOUZA, 2013, p. 20).

O ano de 1996 é considerado referência importante na luta do movimento homossexual feminino brasileiro, pois marca a realização do I Seminário Nacional de Lésbicas- SENALE, que ocorreu na cidade do Rio de Janeiro. Este acontecimento histórico oficializou o dia 29 de agosto como o "Dia da Visibilidade Lésbica" e despertou pautas que até então permaneciam invisibilizadas no chamado "movimento gay". As 100(cem) mulheres lésbicas e bissexuais que estavam presentes no evento trouxeram, dentre outros assuntos, a temática da saúde sexual feminina e sua institucionalização como política de Estado. Em 2004, oito anos depois desse acontecimento, foi lançada a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PNAISM), essa política inclui novas ações reconhecendo que a atenção às mulheres engloba mulheres LGBTS, indígenas, negras, presidiárias, deficientes e que habitam os espaços rurais.

> A Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PNAISM), lançada em 2004, pontuou questões pertinentes às lésbicas como, por exemplo, a necessidade de se prevenirem contra o câncer de mama e colo do útero, porém perpetua uma "inclusão que exclui", ao não especificar em seu Plano Operativo ações concretas voltadas a essa população (CARVALHO; CALDERARO, e SOUZA, 2013 p. 20)

Irina Bacci (2016) aponta que ainda no ano de 2004, foi fundado pela Área Técnica da Saúde da Mulher (ATSM), com parceria junto ao Ministério da Saúde, um grupo de trabalho que se destinava a discussão da saúde lésbica. Esta mesma Área Técnica articulou a retomada do diálogo entre o Ministério da Saúde e o grupo de lésbicas e mulheres bissexuais que, por sua vez, levou à elaboração e lançamento da cartilha "Chegou a hora de cuidar da saúde", no ano de 2006 em São Paulo. O Programa Brasil Sem Homofobia, também foi lançado no ano de 2004, porém duramente criticado por Irineu (2017), que considerou algumas ações voltadas às mulheres lésbicas como limitadas com relação,

> a realização de campanhas e implementação de centros de referência para o combate à homofobia; as ações específicas para propiciar a inserção adequada das mulheres lésbicas no interior de políticas e equipamentos públicos de combate à violência contra a mulher, como as Delegacias Especializadas; a promoção da atenção especial à saúde da mulher lésbica em todas as fases da vida, inclusive por meio da capacitação de profissionais de saúde; e formalização de espaços de interlocução entre o Ministério da Saúde e o movimento, como o Comitê Técnico Saúde da População de Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais. (BACCI, 2016, p. 37)

Após vinte e sete anos, mais precisamente no de 2007, passou a ocorrer o fenômeno de feminização da Aids, que chamou a atenção para a vulnerabilidade das mulheres com relação à infecção pelo HIV. Esta situação tornou necessária a atenção à saúde das mulheres lésbicas e bissexuais. Já em 2008, ocorreram dois acontecimentos

marcantes, foi lançado o Programa Mais Saúde – Direito de Todos, que teve como objetivo principal a reorientação das políticas públicas com o objetivo de garantir a equidade nos serviços de saúde. Este programa visava ampliar o acesso de qualidade e promover ações que enfrentassem as desigualdades sociais reconhecidas como determinantes no processo de adoecimento. A atenção do programa foi voltada para as populações negra, LGBT, quilombola, população de rua, profissionais do sexo e outras. Ainda em 2008, a 13ª Conferência Nacional de Saúde, pela primeira vez, incluiu a orientação sexual e identidade de gênero como determinantes sociais para a saúde.

Houve recomendações amplas em várias áreas, buscando abranger a saúde não meramente como ausência de doença. Em 2008, também aconteceu a 1ª Conferência Nacional LGBT que promoveu de forma ampla a participação social e o debate público sobre as necessidades de saúde da população LGBT. Da Conferência resultou a elaboração da Política Nacional de Saúde Integral da População LGBT, legitimada pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) em 2009. E mais recentemente, no ano de 2013, o Ministério da Saúde criou a cartilha "Mulheres lésbicas e bissexuais – Direitos, Saúde e Participação Social", que tem por objetivo "destacar a importância da participação social na construção das políticas públicas, em especial, da saúde, considerando as especificidades de mulheres lésbicas e bissexuais" (BRASIL, 2013). De forma a saciar as demandas de informação do movimento social, a cartilha é um material educativo que aborda aspectos históricos da luta de mulheres por cidadania, as manifestações em prol de políticas públicas e os cuidados em saúde específicos às mulheres lésbicas e bissexuais.

Analisando estes marcos políticos, nota-se que é impossível tratar de política pública de saúde sem abordar a ampliação da participação social, principalmente no caso do segmento LGBTQIA+. Outro elemento indispensável é o estímulo à construção de conhecimento para que se qualifique a promoção, a atenção e o cuidado. Não podemos abordar a produção da saúde de forma integral sem mencionar processos violentos que corpos estigmatizados sofrem, como a homofobia, transfobia, racismo e outras formas de exclusão social. Estas interferem no acesso aos serviços, na prevenção adequada de câncer de colo uterino, a prevenção de IST's e AIDS e no acesso às tecnologias reprodutivas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho baseou-se na identificação e análise de documentos do Ministério da Saúde sobre prevenção e promoção de saúde para a população jovem brasileira realizado pelo grupo de estudantes e por dois professores do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Ciências Sociais em Saúde (LESSAU), vinculado ao curso de graduação de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará/Fortaleza. No desenvolvimento da pesquisa nos deparamos com uma série de 8 (oito) manuais elaborados pelo Ministério da Saúde que integram o programa "Saúde e Prevenção nas Escolas" (SPE). Quatro

manuais, dentre os oito, despertaram a nossa atenção para desenvolvermos o tema deste trabalho, foram estes: “Diversidades Sexuais”, “Gêneros”, “Prevenção das DST, HIV e Aids” e “Sexualidades e Saúde Reprodutiva”. O principal aspecto que orientou nossas escolhas do material supracitado foi o fato de verificarmos neles a ausência de discussão sobre políticas públicas e de materiais preventivos direcionados para a saúde de mulheres lésbicas e bissexuais.

Não existem estatísticas precisas sobre o número de mulheres lésbicas ou bissexuais no Brasil, dificultando um registro quantitativo desse grupo. Observamos que as poucas pesquisas direcionadas ao tema e a expectativa de discriminação relacionada à declaração da orientação sexual, são algumas das causas de muitas mulheres buscarem preservar esta identidade. Além disso, a própria definição das práticas sexuais é muita mais difusa, não correspondendo necessariamente ao padrão de “penetração vaginal”. Apesar disso, diretrizes internacionais sugerem que 5 a 10% da população feminina compõem esse segmento.

É fato reconhecido em todo mundo que o cuidado com a saúde das mulheres tem passado por avanços significativos nas últimas décadas. Porém, poucos trabalhos de pesquisa estudam especificamente o impacto desses avanços para as mulheres lésbicas ou bissexuais, grande parte desse público não se enquadra no modelo prioritário da atenção básica que muitas vezes se refere apenas à saúde materno-infantil.

Vejamos que aqui não salientamos uma maior ou menor “preocupação” com mulheres lésbicas e bissexuais, mas sim discutimos uma visibilidade e uma realidade que muitos desconhecem ou poucos sabem, pois ainda há um tabu e preconceito fortes que precisam ser abordados e debatidos. Não apenas homens e mulheres heterossexuais, como também muitas mulheres lésbicas e bissexuais, de forma equivocada, acreditam que por se relacionarem sexualmente com outras mulheres estão isentos ou isentas de qualquer risco. Porém, o fato de ser lésbica ou bissexual não impede e nem restringe o cuidado que se deve ter em relação ao câncer de colo de útero, câncer de mama e/ou a infecções sexualmente transmissíveis (IST’s).

Necessitamos de uma maior compreensão das especificidades desses corpos, tanto por parte dos profissionais de saúde, como nas diretrizes de base da educação sexual, a fim de que essas mulheres reconheçam sua sexualidade como uma área a ser tratada com atenção semelhante às orientações hegemônicas da nossa sociedade. Contudo, precisamos diminuir a distância entre o saber e a sexualidade, para que assim essas mulheres dialoguem, sem receios ou medos, com profissionais capazes de compreender suas práticas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. **Argumentos em torno da possibilidade de infecção por DST e AIDS entre mulheres que se autodefinem como lésbicas.** Physis [online]. 2009 vol.19, n.2, pp.301-331.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares: diversidades sexuais/** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares: sexualidades e saúde reprodutiva** /Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares: prevenção das DST, HIV e Aids**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BRASILIA. Eleonora Menicucci. Secretaria de Políticas Para As Mulheres (Org.). **Atenção Integral à Saúde de Mulheres Lésbicas e Bissexuais.** Brasilia: Ministério da Saúde, 2014. 123 p. Disponível em: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2015/agosto/31/livreto-atencao-a-saude-de-mulheres-lesbicas-versao-web.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero.** Instituto da Mulher Negra São Paulo SP, 2011.

CARVALHO, Cintia Sousa; CALDERARO, Fernanda e SOUZA, Solange Jobin. **O dispositivo “saúde de mulheres lésbicas”: (in)visibilidade e direitos**. Rev. psicol. polít. [online]. 2013, vol.13, n.26, pp. 111-127. ISSN 1519-549X.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: A vontade de saber.** 7ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

IRINEU, Bruna. **Exercendo a “crítica lesbofálica” às demandas por uma “cidadania LGBT” no contexto brasileiro (2003-2016).** Periodicus, Salvador, n. 7 v. 1, maio-out. 2017.

LOURO, Guaciara. **O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade.** 2ª ed. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2000.

SWAIN, Tania. **O Que é Lesbianismo.** 1ª ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 2000.

VIII SEMINÁRIO NACIONAL DE LÉSBICAS (SENALE): **“Lesbianidades e Feminismos: Enfrentando o Machismo, o Racismo e a Lesbofobia”** - Relatório Final / LBL – Liga Brasileira de Lésbicas”, 2014. p.41.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Branquitude e poder: revisitando o “medo branco” no século XXI. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, n. 13, p. 134-147, 2014.

CAPÍTULO 12

HOMOSSEXUALIDADE: DAS RAÍZES PRÉ-HISTÓRICAS ÀS NOVAS LUTAS IDENTITÁRIAS DE RECONHECIMENTO

Data de aceite: 01/03/2021
Data de submissão: 04/02/2021

Lucas Ramos Ruas
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade
Jequié-Bahia
http://lattes.cnpq.br/6448410334315028

Maria de Fátima Araújo Di Gregório
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e Letras
Jequié-Bahia
http://lattes.cnpq.br/8649808476963978

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo apresentar um breve histórico das práticas homossexuais em diferentes temporalidades históricas. A partir de um levantamento bibliográfico, a partir de autores de diferentes áreas, numa perspectiva sociocultural, dessa forma histórica, que se altera conforme cenários e temporalidades. Tal estudo tem uma suma importância na desconstrução de estereótipos em relação à homossexualidade nos dias atuais, na qual se verifica que as relações homossexuais sempre estiveram presentes na história da humanidade, sendo que em um primeiro momento, as práticas homossexuais não causavam nenhum constrangimento ou estranheza, e foram praticadas em diversas civilizações, a exemplo de Roma e Grécia. Porém, com o surgimento de novas correntes religiosas, principalmente o cristianismo e questões de interesse político, a homossexualidade passou a ser vista com outros olhos, sendo condenada por não ser uma prática natural, em que se passou a perseguir e condenar todos aqueles que a praticasse, sendo repudiada pela a sociedade, que até hoje, vê a homossexualidade como um ato profano, imoral e pecaminoso que não merece nenhum respeito, por considerar um desvio ou doença que necessitam de tratamento ou cura.

PALAVRAS-CHAVE: Homossexualidade, Raízes pré-históricas, Lutas identitárias de reconhecimento.

HOMOSEXUALITY: FROM PRE-HISTORICAL ROOTSTO NEW IDENTITY FIGHTS OF RECOGNITION

ABSTRACT: This article aims to present a brief history of homosexual practices in different historical periods. From a bibliographic survey, from authors from different areas, in a sociocultural perspective, in this historical way, which changes according to scenarios and temporalities. Such a study is extremely important in deconstructing stereotypes in relation to homosexuality today, in which it appears that homosexual relationships have always been present in the history of mankind, and that at first, homosexual practices did not cause any embarrassment or strangeness. , and were practiced in several civilizations, like Rome and Greece. However, with the emergence of new religious currents, mainly Christianity and issues of political interest, homosexuality came to be seen with different eyes, being condemned for not being a natural practice, in which it started

to persecute and condemn all those who practice, being repudiated by society, which even today, sees homosexuality as an unholy, immoral and sinful act that deserves no respect, considering a deviation or disease that needs treatment or cure.
KEYWORDS: Homosexuality, Prehistoric roots, Identity struggles for recognition.

1 I INTRODUÇÃO

O presente artigo traz um breve histórico da homossexualidade desde os primórdios da humanidade até os dias atuais, conhecido como pós-modernidade. Verificou-se que em tempos remotos as práticas homossexuais eram visto como normalidade, sendo que em alguns grupos era como um ritual, na qual acreditavam tratar de uma transição de um momento de suma importância da vida daqueles indivíduos.

Existe muita polémica em torno do tema "homossexualidade", da qual muitos a relaciona a doença, em que a homossexualidade se daria por um desvio comportamental do indivíduo; ou até mesmo por uma questão biogenética, em que o ser humano, independentemente do gênero, tornam-se homossexuais durante o desenvolvimento ultra uterino, onde a quantidade de hormônio masculino (testosterona) recebido pelo o feto pode determinar em uma fase futura da sua vida, que o mesmo será homossexual. E ainda há aqueles que acreditam se tratar de uma escolha, ou seja, uma questão de orientação sexual, em que o ser humano tem a escolha de se relacionar com alguém do mesmo gênero ou não, podendo também, escolher relacionar com ambos.

A homossexualidade, não é algo novo, ela sempre esteve presente entre as relações sexuais desde que existe a humanidade. Não se trata de uma forma "moderna" de viver. A homossexualidade é uma sexualidade que existe desde os primórdios, mesmo antes de Cristo, já se verificava a existência de relações homossexuais.

Observa que mesmo com o desenvolvimento da ciência, do conhecimento, com a quebra de estereótipos, os indivíduos homossexuais ainda são discriminados, estigmatizados, tem suas identidades sexuais coagidas por um grupo que acredita que a homossexualidade é um desvio da heterossexualidade tida como a orientação sexual padrão por muitos.

Levando em consideração a atual conjuntura do Brasil, com um desgoverno que ataca os grupos minoritários, incluindo os homossexuais, e toda a população LGBT+, é necessário compreendermos que as relações homossexuais está há séculos presentes entre a humanidade. Dependendo de algumas culturas, costumes entre alguns grupos no decorrer do tempo, a mesma foi julgada, tida como pecado, resultando em violência e no agravamento da homofobia, causando danos irreversíveis, que nos levam a problematizar o estigma que prevalece aos homossexuais em pleno século XXI.

Portanto, este artigo é um recorte da pesquisa do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade, em andamento, do Programa de Pós-Graduação em Relações

Étnicas e Contemporaneidade/PPGREC, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/ UESB, que tem como objetivo compreender de que maneiras vêm sendo construídas as identidades étnicas dos jovens homossexuais, perpassando entre auto aceitação e o que denomina a "saída do armário" na comunidade Barra Nova no município de Barra do Choça/BA.

2 I BREVE HISTÓRICO DAS PRÁTICAS HOMOSSEXUAIS NO DECORRER DO TEMPO

Algumas correntes defendem que a sexualidade é definida pela a junção de fatores genéticos, psicológicos, biológicos e sociais. Porém, existem algumas críticas a essas correntes, pois as maiorias não apresentam quais seriam esses fatores. Vecchiatti (2008) se refere à influência cultural e social, se a sexualidade dependesse desses fatores externos, evidente que não teríamos homossexuais, até porque ainda nos dias atuais a sociedade faz apologia à heterossexualidade, normatizando essa como a correta e aceitável. Ainda segundo o autor:

> Com efeito, nenhuma pessoa escolhe ser homo, hétero ou bissexual: as pessoas simplesmente se descobrem de uma forma ou de outra. Não há "escolha", mesmo porque, se opção houvesse, certamente as pessoas optariam pela a orientação sexual mais fácil de ser vivida, qual seja aquela que não sofre com o preconceito social: a heterossexual. Em suma: sexualidade não se escolhe, se descobre (VECCHIATTI, 2008, p. 106).

Desse modo, mesmo que não há nenhum conhecimento sobre a origem da homossexualidade, seja pela a genética, biológica ou social, é óbvio que não pode ser uma escolha pessoal. Nenhum ser humano quer optar por algo que vai o levar a sofrer discriminação. Até porque não se interessa em estudar e perguntar sobre a origem da heterossexualidade.

A homossexualidade para os povos antigos era tida como normalidade, chegando às vezes significar até mais que isso, por constituir uma evolução da sexualidade, segundo Souza (2001). Na Grécia quanto no Império Romano a homossexualidade estava presente e era chamado de *pederastia*, termo usado para designar relações eróticas entre um homem e um menino. Assim, a *pederastia*, na Grécia antiga, possuía vários pontos de vistas, mas o que mais chama atenção é da *pederastia* relacionada à educação dos rapazes, pois no entendimento dos gregos a *pederastia* institucionalizada era necessária para o desenvolvimento da masculinidade dos jovens, segundo Vecchiatti (2008).

Os meninos que pertenciam às famílias privilegiadas, quando se tornavam jovens, eram encaminhados aos homens mais velhos, considerados sábios e guerreiros, onde transmitiam seus conhecimentos aos meninos, esses conhecidos como "efebos". Nessa perspectiva, era uma honra para os rapazes quando eram escolhidos pelo os homens

mais velhos, chamados de “preceptores”, onde se tornavam mestres, preparando os meninos para a vida pública. Segundo Spencer (1999) os meninos serviam de mulher para seus mestres. Mas somente o parceiro ativo que era valorizado e só era aceito a homossexualidade masculina.

Na cidade-estado de Esparta as relações entre dois homens não era visto como anomalia, pois as forças militares incentivavam, entendiam que um soldado homossexual ao ir para a guerra, lutaria com mais bravura do que um soldado heterossexual, pelo o motivo que ele não estaria lutando só pelo o seu povo mais pelo o seu amado também, de acordo com Lasso (2002). Posicionamento este que se difere hoje da contemporaneidade, onde existe uma grande discriminação entre soldados heterossexuais a soldados homossexuais, como uma das justificativas que os homossexuais não teriam a mesma força de luta do que um heterossexual, esses discursos são reforçados por uma hetoronormatividade presente na sociedade pós-moderna.

No Império Romano, a homossexualidade também se fazia presente, porém diferente da Grécia recebia o nome de *sodomia*. Esse termo bíblico era destinado para designar perversões sexuais, especialmente o sexo anal, praticado por homossexuais e heterossexuais, mas que acabou servindo para designar sexo entre dois homens. Único preconceito que predominava a homossexualidade estava para o polo ativo da relação, pois significava impotência e franqueza política. Dias (2009) ressalta que aqueles que praticavam o polo eram tidos como inferiores, sendo que eram os escravos, os rapazes e as mulheres que desempenhavam o papel passivo.

Na concepção de Vecchiatti (2008), a diferença que existia da homossexualidade na Grécia versus Roma, era que os gregos podiam se relacionar com rapazes livres oriundos de boas famílias, já os romanos como a sexualidade estava relacionada à dominação só poderia relacionar com os escravos.

Séculos atrás, o preconceito em torno da homossexualidade era predominante das religiões, principalmente quando o cristianismo se tronou a religião oficial do Império Romano, ganhando seu apogeu, e assim intensificando a perseguição aos indivíduos que tivessem relações homossexuais. A maioria das religiões condenava toda relação sexual que fossem contra a procriação, vista como um pecado. Então, a prática sexual que fosse apenas por prazer, mesmo entre duas pessoas que se amassem, era tida como desobediência a norma natural. Como explica o autor Vecchiatti (2008):

> Ou seja, qualquer ato sexual praticado fora do casamento e, ainda que nele, sem o intuito da procriação, passou a ser condenado por essas religiões, fosse esse ato homo ou heteroafetivo – condenava-se a libertinagem, mas não determinado tipo de amor, sendo que se considerava como libertina qualquer atividade sexual que não vivasse unicamente a procriação. Assim, no que tange à classificação judaica, o ato sexual realizado fora do casamento, fosse ou não libertino, passou a ser visto como uma “impureza”, que por isso deveria ser combatida (VECCHIATTI, 2008, p. 49).

Nessa época, era comum às pessoas morrerem em torno de trinta anos de idade, utilizam como argumento, que casais homossexuais não poderiam gerar filhos, resultando no fim da humanidade. Mas, isso não passava de puro preconceito ou desconhecimento, até porque para isso acontecer todos deveriam se tornar homossexuais, mesmo assim teriam outras possibilidades para a geração de um bebê. Vale reforçar que ninguém se torna homossexual ou heterossexual, uma vez que a orientação sexual é inerente à pessoa. Para completar, acreditavam que o homem tinha uma quantidade limitada de sêmen, e que assim não deveria ser desperdiçada em vão (VECCHIATTI, 2008).

No século XV, com uma visão mais humanista, iniciado na Itália, os valores em torno da sexualidade, que existia na Grécia Antiga, foram trazidos de volta por filósofos humanistas que defendiam o amor masculino. Mas, nessa época não permitiam o relacionamento de dois homens da mesma idade, pois acreditavam que o parceiro passivo perderia sua masculinidade. A homofobia continuou a crescer.

Adiante, no século XVII, houve a expansão do capitalismo, onde a competição entre os homens aumentou, consequentemente resultou no distanciamento ainda mais entre eles. Vecchiatti (2008) argumenta que as relações de pessoas do mesmo sexo começaram a incomodar o sistema capitalista, pois os homossexuais não poderiam gerar filhos, o que implicaria em menos consumidores.

A partir do século XIX, a homossexualidade deixou de ser tida pela a maioria como pecado, mas passou a ser tratada como doença, considerando-a como patologia, como ressalta Vicchiatti (2008). Nesse caso, acreditavam que os homossexuais apresentavam propensão a distúrbios psicológicos e mentais. Só isso não é suficiente para tratar a homossexualidade como patologia. Até porque, todos os indivíduos são propensos a terem algum problema psicológico. Ainda mais, que com toda essa gama de preconceito e discriminação é mais propício os homossexuais desenvolverem a ansiedade ou até a depressão, pela a pressão que muitos sofrem de suas famílias e da sociedade heteronomativa.

À medida que o Estado foi deixando de se submeter às regras da Igreja, onde acreditava que seu descumprimento acarretaria em uma condenação divina, a sociedade começou a ter outra visão da homossexualidade. Como a Igreja foi perdendo suas forças o prazer foi deixando ser visto como pecado. A afetividade começou a ser valorizada e a orientação sexual passou a ser vista como “opção”, como um direito, e não como crime.

Já a partir de meados do século XX, com a conhecida pós-modernidade, o machismo foi sendo superado, lógico que isso não quer dizer que hoje não exista mais, mas com o surgimento de novos arranjos familiares, novos papéis dentro das famílias foram surgindo. Isso quer dizer que surgiram diversos movimentos que representassem e defendessem os direitos das diferenças, das múltiplas pluralidades do mundo afora.

Portanto, o período pós-moderno, no qual se encontra atualmente, vem descontruindo estereótipos a respeito da homossexualidade e das demais sexualidades.

Com a disseminação de conhecimentos sobre a causa, com a criação de leis, as atitudes como agressão, falta de respeito, entre outros é considerado inaceitáveis. Os movimentos de diversidade sexual começaram a conquistar espaços e sua voz, começou a ser ouvida.

Vale ressaltar que Dias (2009), utilizou a expressão *gay* – que acabou se transformando em uma identificação de homossexuais, femininos e masculinos – está relacionado ao colorido, ao "ser", ao "descobrir-se ser". Por esse motivo que nos Estados Unidos é utilizado a expressão "*to get out the closet*", que significa "saindo do armário". Diante modo, os homossexuais, foram cada vez mais em busca de seus direitos tanto relacionados à sua sexualidade, tanto de sobrevivência, caminhando-se para as construções de suas identidades.

Sob o ponto de vista das funções, a família perde a sua estrutura multifuncional (unidade de produção e consumo, detentora de mecanismos de transmissão cultural de valores e normas, de integração social de seus membros, de socialização primária e secundária das novas gerações, de controle da propriedade) que, tradicionalmente, assumia e que, agora, é assumida por outras agências, como a escola, a fábrica, o mercado, os meios de comunicação, a igreja, etc., (DONATI & DE NICOLA, 1996).

Na sociedade pós-moderna, a família tende a se reduzir sempre mais à família nuclear, mantendo um número limitado de funções, entre as quais: a estabilização do equilíbrio da personalidade adulta e a socialização primária dos novos nascidos (PARSONS & BALES, 1974).

Portanto, novos papéis dentro das famílias foram surgindo e se modificando, influenciados pelo o desenvolvimento capitalista, da globalização e com o avanço da ciência, tecendo novos arranjos familiares. Os homossexuais também conquistaram o poder de fala, adentrando todas as esferas da sociedade. Assim, as organizações em torno dos grupos familiares e os costumes foram se transformando abrindo caminhos para a luta identitária dos grupos que foram marginalizados durante séculos, incluindo os homossexuais.

3 | CONCLUSÃO

Vemos neste breve histórico da homossexualidade, que as relações homossexuais sempre estiveram presentes no decorrer dos séculos e na história da humanidade. Ao passar do tempo, com as modificações que os grupos e as civilizações foram sofrendo, os indivíduos que relacionavam com outros do mesmo gênero passaram a sofrer coerções da sociedade, com o surgimento de algumas correntes religiosas.

Mas, foi com o surgimento do cristianismo no Império Romano, na Idade Média, que certos valores foram alterados, passando a reprovar quem praticassem relações com pessoas do mesmo gênero, punindo seus praticantes de formas cruéis, sendo que até hoje em alguns países a punição para os homossexuais é a pena de morte.

Enfim, o presente trabalho tem relevante importância, a fim de demonstrar que a homossexualidade sempre esteve presente na sociedade desde as primeiras civilizações. Mas, a sua importância não remete somente em demonstrar que a homossexualidade sempre esteve presente na história da humanidade, porém mostrar que a homossexualidade não deve ser marginalizada. Mostrando também a luta identitária de reconhecimento que os homossexuais vêm travando, principalmente a partir do século XX, em busca dos direitos de existir e de sobreviver da maneira que são e desejam viver.

REFERÊNCIA

DIAS, Maria Berenice. **UNIÃO HOMOAFETIVA**: O PRECONCEITO & A JUSTIÇA. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais,4.ed. 2009.

DONATI P & Di NICOLA P. **Lineamenti di sociologia della famiglia.** La Nuova Italia Scientifica, Roma.1996.

LASSO, Pablo. Antropologia cultural e homossexualidade..., **Homossexualidade – Ciência e consciência**, p. 41-43. apud BRANDÃO, Débora Vanessa Caús. Parcerias homossexuais – aspectos jurídicos. 1.ed. São Paulo: Revistas dos Tribunais, 2002.

PARSONS T & BALES RF **Famiglia e socializzazione**, Mondadori, Milão, 1974.

SOUZA, Ivone Coelho de. Homossexualismo, uma instituição reconhecida em duas grandes civilizações. In: INSTITUTO INTERDISCIPLINAR DE DIREITO DE FAMÍLIA – IDEF**.** **Homossexualidade: discussões jurídicas e psicológicas**. Curitiba: Juruá, 2001.

SPENCER, Colin. **Homossexualidade: uma história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1999.

VECCHAITTI, Paulo Roberto Iotti. **Manual da Homoafetividade**. Da possibilidade jurídica do casamento civil, da união estável e da adoção por casais homoafetivo. São Paulo: Método, 2008.

CAPÍTULO 13

RELIGIÃO E GÊNERO: UM BREVE RELATO DA RELAÇÃO ENTRE ESTES MARCADORES NA HISTÓRIA

Data de aceite: 01/03/2021

Ana Margareth Manique de Melo
Mestra em Ciências da Religião

RESUMO: Este artigo teve como interesse estudar diferentes entendimentos sobre os marcadores gênero e religião. Buscou seus entrelaçamentos, não apenas como referenciais para a convivência social, mas, principalmente, como possíveis relações desenvolvidas, a partir deles, na construção da singularidade de cada ser humano. Com o objetivo de analisar e confrontar alguns pontos de vista, necessário se fez desenvolver interface com pensadores de diferentes campos de estudo, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento do ser humano. A realização deste artigo se deu através do método de pesquisa bibliográfica. Como se dá a relação entre gênero e religião? Na construção e articulação dos marcadores, constatou-se a escassez de pesquisas que se tangenciassem. Constatou-se existência de discriminação e exclusão por parte de religião e de religiosos cristãos às pessoas LGBTTIs. Embora protestantes e católicos tenham quase sempre a mesma postura, as motivações e justificativas são diferentes. O movimento feminista é apontado, por alguns estudiosos, como aquele de suma importância para que alguns paradigmas que davam suporte a esses comportamentos de exclusão fossem rejeitados. Porém, dentro do próprio movimento há pontos de vista divergentes. Boa parte dos estudiosos do fenômeno de exclusão sofrido por pessoas LGBTTIs, praticado por religiosos, entendem que isto é uma forma de manutenção do patriarcado e da heteronormatividade como sistema de poder. Em outro polo, existem aqueles que descrevem uma espécie de cegueira existente em alguns membros do movimento feminista, ao negarem a relevância da religião para o empoderamento e libertação das mulheres religiosas.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero, religião, empoderamento.

ABSTRACT: This article had as interest to study different understandings about markers gender and religion. He sought their entanglements, not only as references for social coexistence, but, mainly, as possible relationships developed, from them, in the construction of the singularity of each human being. In order to analyze and confront some points of view, it was necessary to develop an interface with thinkers from different fields of study, with the aim of contributing to the development of the human being. The accomplishment of this article occurred through the method of bibliographic research. During the search for material for the construction and articulation of the markers, the shortage of researches that somehow became tangential. However, it was possible to acknowledge the existence of discrimination and exclusion on the part of religion and Christian religious to LGBTTIs people. Although Protestants and Catholics almost always have the same attitude, the motivations and justifications are not the same. The feminist movement is pointed out, by some

scholars, as the one of paramount importance so that some paradigms that gave support to these behaviors were rejected. However, within the movement itself there are different points of view. Most scholars of the phenomenon of exclusion suffered by LGBTTIs people, practiced by religious, understand that this is a way of maintaining patriarchy and heteronormativity as a system of power. At another pole there are those who describe a kind of blindness on the part of feminists in denying the relevance of religion to the empowerment and liberation of religious women.
KEYWORDS: Gender, religion, empowerment.

1 I INTRODUÇÃO

Gênero e religião. Dois campos de estudo complexos que são referenciais para a vida em sociedade. A partir deles e do entendimento que cada pessoa os dá, é possível identificar quais valores são utilizados para vivenciar as diversas situações e desenvolver-se na vida. Assim como, proporcionam a possibilidade da revelação de qual compreensão de mundo possuem, seus desejos, seus medos, os aspectos emocional e psicológico, entre tantos outros que constituem a singularidade de cada ser humano.

Estes temas, pela magnitude e importância que possuem, têm sido motivo de grandes debates e reflexões por estudiosos da Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, que buscam, cada um a partir de seu campo de pesquisa, identificar conflitos e caminhos viáveis para dirimi-los, proporcionando assim, possíveis construções para novas relações.

Pensando desta forma, há movimentos constituídos, por pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, em situações constrangedoras, causadoras de sentimentos de menos valia, que sofrem discriminação, intolerância, agressões verbal e/ou física, entre outros dissabores; os grupos formados têm como objetivos acolher o sofrimento causado pelas atitudes citadas e apresentar algumas formas de enfrentamento e empoderamento.

Apesar de ser um tema diretamente associado ao desenvolvimento e convívio do ser humano em sociedade, pouco se escreveu sobre a relação gênero e religião.

Estudar este tema é no mínimo instigante. Leva-nos a refletir sobre as possibilidades de estar e ser no mundo, levando em consideração esses marcadores, como pilares da construção do ser humano, enquanto ser biopsicossociocultural.

Como se dá a relação gênero/religião em sentido macro/micro?

Este estudo buscou contribuir com diferentes entendimentos, no intuito de auxiliar de alguma forma, a ciência em sua busca de melhor compreensão do ser humano, respeitando as inúmeras singularidades.

A autora Eisler (2008), mostra-nos em sua obra “O Cálice e a Espada: nossa História nosso futuro”, alguns ‘como’ e ‘porque’ o poder feminino foi negligenciado. Quais os interesses e os interessados em que isso ocorresse, e ainda ocorra. Descreve como a cultura ocidental vivencia uma relação conflituosa entre gênero e religião.

Dalgalarrondo (2008) busca demonstrar como se dá a religiosidade associada a grupos etários, gênero, sexualidade e personalidade. Descreve pesquisas realizadas por outros autores e seus achados, com o objetivo de auxiliar na compreensão dessas relações.

Os estudos dedicados ao presente tema são escassos, e em sua maioria tendem a desenvolver a visão da religião como poder alienante em relação às questões de gênero. Nunes (2015) defende a ideia da não polarização, nos propondo refletir, de modo a não tender para sub ou superestimar a religião e seu papel.

Desta forma, abre-se a possibilidade da religião ser vista como um caminho para o empoderamento feminino dentro das estruturas hierárquicas religiosas (SARDENBERG, 2015).

Dito isto, este trabalho teve como proposta levantar pensamentos de diferentes autores e as teorias desenvolvidas com enfoques diferenciados sobre o tema. Além de analisar e confrontar a bibliografia utilizada, buscando proporcionar reflexões, capazes de auxiliar na construção de uma nova forma de ver o outro, de modo a proporcionar mais compreensão e menos discriminação.

Para alcançar tais interesses, a pesquisa bibliográfica foi utilizada como método. Considerando que na atualidade, para além das fontes tradicionais, também é possível obtê-las no campo virtual.

2 | GÊNERO

Para proporcionar o entendimento do que vem a ser gênero, Scott (1995) o descreveu como um marcador social, onde as relações de poder são estabelecidas a partir das diferenças percebidas entre os sexos. Para isso, levou em consideração a relação entre determinados elementos, como: simbólico, normativo, institucional e identidade subjetiva. Os quais argumentou que não operam em simultaneidade, mas necessariamente entrelaçados. Acrescentou, então, que gênero é uma forma constante de possibilitar a significação do poder no ocidente, mais diretamente nas tradições judaico-cristãs e islâmicas. Colocou, ainda, que este não é o único campo em que o poder é articulado.

Corroborando este entendimento sobre gênero, Rocha (2008) nos diz que podemos diferenciar sexo de gênero quando entendemos aquele como identidade biológica-genética, e este como uma identidade construída, adquirida e designada culturalmente, através das diversas formas em que cada sexo pode e deve expressar-se, sentir e desenvolver-se.

Como tema complexo que é, Azerêdo (2010) enfatiza que no momento em que se busca conceituar gênero, quase sempre isto implica encrenca, coloca-se contra a atitude de domesticá-lo, ou seja, colocá-lo em lugar do que já é conhecido. Sugere que se leve em consideração o processo de individuação inerente a cada ser, assim como também a esfera política em que está inserido.

Ramires (2008) explica que apesar de gênero e sexualidade estarem imbricados, necessária se faz uma distinção entre as duas categorias. Refere-se à sexualidade como algo que todo ser humano possui, ou seja, um corpo sexuado, como herança genética. Trata-se de uma energia que direciona as pessoas durante sua existência, desde o nascimento, contribuindo para o desenvolvimento de suas relações social, familiar, afetiva e erótica. Entende que a sexualidade não deve ter como único objetivo a procriação. Defende a ideia de que também deve ser entendida como fonte de prazer.

Percebemos, então, que este marcador social pode ser estudado e compreendido por diversos enfoques e diferentes perspectivas, as quais comprovam sua complexidade. De tal sorte que inexiste propositura hegemônica.

3 I RELIGIÃO

Dentre tantas definições de religião, Rocha (2008) nos fala como algo que pode nos trazer força, capacitando-nos a inovar nossos comportamentos e superar possíveis situações difíceis e obstáculos, ou seja, como uma espécie de suporte. Além de reforçar normas, impor controles e modos de homens e mulheres desenvolverem suas vidas.

Para complementar o que vem a ser religião, Alves (2012) refere-se a algo que é capaz de falar sobre o sentido da vida, enfatiza o valor desta e a possibilidade da felicidade, trazendo em seus ensinamentos regras e caminhos para alcançar este objetivo. Seria este o principal motivo para que a fascinação por ela se perpetue desde o início da formação de grupos humanos, os quais são descritos como as primeiras sociedades, estendendo-se até a contemporaneidade.

Ainda segundo este autor, a ciência, como outro pilar de nossa construção, nos remete a um mundo em formato glacial e mecânico, onde as significações humanas e o amor não são levados em consideração para elaboração de possíveis respostas às dúvidas que trazemos: quem somos, de onde viemos, para aonde vamos, qual sentido da vida.

Mol (1976, *apud* DALGALARRONDO, 2008) nos fala de outra forma, da importância psicossocial da religião. Defende que esta tanto fornece maneiras aceitáveis para a vida e seus conflitos entre pecado e salvação, como também proporciona sustentação identitária, principalmente para as pessoas menos favorecidas e excluídas na sociedade.

A partir das diferentes compreensões apresentadas, podemos acrescentar a existência de pluralidade religiosa na contemporaneidade, nos levando a refletir sobre sua importância como pilar social.

4 I ENTRELAÇAMENTO DOS MARCADORES RELIGIÃO E GÊNERO

A religião judaica, ao separar-se das religiões politeístas, passa a dispor de modo diverso a respeito de sexualidade e de amor, excluindo mitos e ritos sexuais. Por tornar-se monoteísta, associa à imagem de Deus o masculino, consequentemente determina o

distanciamento entre a mulher e o divino, tornando concreta sua submissão (LIMA, 2010 *apud* TIRADENTES, 2016).

Entendendo esses posicionamentos e vivências como construção social, Eisler (2008) nos remete a uma parte da história da humanidade, na qual descreve que ao se realizar uma leitura da Bíblia judaico-cristã, é possível encontrar evidências de determinada ordem social escrita e mantida, ao longo de muitos séculos, na qual havia a imposição de regras geradoras de um sistema de dominação econômica e social exercido pelo homem. As leis que compunham o Antigo Testamento colocam as mulheres como propriedade privada do homem. Primeiramente ao pai, em seguida do marido ou senhor.

Ainda segundo esta autora, apesar da postura adotada, entende que de modo algum, deve-se pensar que a religião dos antigos hebreus ou mesmo o judaísmo são responsáveis pela imposição de uma ideologia de dominação.

Acrescenta, Tiradentes (2016) que em leituras realizadas sobre o catolicismo, o qual possui como base de sustentação de seus dogmas, o cristianismo, percebe-se que este incorporou muito dos preceitos judaicos, trazendo para o Novo Testamento imposições como parâmetros morais para a convivência social. Aderiu à proibição de relações homossexuais, já que esta não tem como finalidade a procriação, passa a ser vista, portanto, como desviante e nociva; tornou natural a submissão da mulher ao homem, assim como as relações heterossexuais monogâmicas.

Eisler (2008) ao reportar-se ao Novo Testamento, coloca que a leitura sobre Maria Madalena é capaz de demonstrar que esta ao agir como prostituta, realizou a violação da lei androcrática fundamental de submissão sexual ao marido ou senhor. Argumenta que há evidências, que Maria Madalena tornou-se líder, em seguida à morte de Jesus, do que veio a ser chamado de movimento cristão inicial. Acredita que as duas personalidades comungavam de valores mais femininos, substituindo dominação e desigualdade, referenciadas como valores masculinos, por compaixão, responsabilidade e amor. Demonstrando que a diferença entre feminino e masculino já se fazia presente naquele momento da História.

Nesse sentido, buscando entender como se dá a manutenção desses valores fortemente associados à religiosidade, e ainda entendidos como pertencentes, em sua grande maioria, às mulheres, Dalgalarrondo (2008) aponta-nos como possibilidade os processos de socialização das meninas e os papéis direcionados às mulheres. Isso justificaria a forma diferenciada para a criação, pois As meninas de uma forma geral, seriam educadas para serem mais passíveis e submissas, para exercerem atividades gerais, mas principalmente, para cuidar e educar. Por conseguinte, ao tornarem-se adultas, e encontrarem-se na função materna, transmitiriam os mesmos valores morais aos seus filhos, perpetuando a diferenciação entre direitos e deveres, atitudes e posturas vivenciadas por mulheres e homens.

Em contrapartida, estudo realizado por Thompson (1991, *apud* DALGALARRONDO, 2008) no qual foi utilizada a escala de feminilidade/masculinidade, foi possível constatar que as pessoas que obtiveram maior escore com a feminilidade, também têm maior religiosidade, independente de gênero. Demonstrando que apesar de alguns valores, como o citado, serem associados ao que se entende por gênero feminino, não devem ser determinantes, nem excludentes. Justificando desse modo, o posicionamento de alguns estudiosos ao descreverem a religiosidade como inerente ao ser humano.

Os paradigmas de gênero e suas implicações, não só na esfera religiosa, mas na sociedade, enquanto lugar de construção de identidade, começam a ser questionados e refletidos, com maior completude e visibilidade, a partir do movimento feminista. Os membros desse movimento observaram que as diferenças sexuais traziam desigualdade entre homens e mulheres, quando utilizado como base o componente biológico e seus respectivos papéis, ou seja, referencias do que é ser homem e do que é ser mulher, designando assim direitos e poderes diferenciados. (RAMIRES, 2008).

Embora alguns posicionamentos do protestantismo sejam semelhantes ao catolicismo, por possuírem a mesma essência religiosa, ou seja, o cristianismo, divergem em seus argumentos quanto às justificativas para o posicionamento de rejeição ao comportamento sexual homoafetivo. Desta forma, é vista como obra do inimigo, uma atitude pecaminosa assessorada pelo demônio. Esta lógica justifica sua reprovação, necessitando inclusive, da expurgação de todo e qualquer vestígio de entidades espirituais demoníacas, além da orientação para o total abandono das práticas homossexuais (TIRADENTES, 2016).

Esta mesma autora, aponta o catolicismo como uma religião dominante no ocidente, que pretendeu através de seus dogmas, impor certos costumes e regras para organização da sociedade, nos quais a diversidade inerente aos seres humanos não poderia fazer parte. A justificativa deste posicionamento por parte dos membros desta religião se dá pelo fato de entenderem que a homossexualidade vai de encontro ao seu código de conduta moral, colocando em risco o bom comportamento social. Neste sentido, a homossexualidade é vista como comportamento nefasto para a sociedade.

Depois de expostas algumas colocações sobre os marcadores, Nunes (2015) ao colocar-se na discussão deste tema, descreve a necessidade da religião não ser estudada a partir de extremos. De um lado a superestimação da religião, como o fator principal e único na vida da mulher, e desta forma, a pessoa religiosa passa a ser vista como um ser alienado e necessitado de libertação. Sob este prisma, a submissão da mulher está diretamente ligada à religião como instituição e dogma. Esse tipo de visão a respeito das mulheres religiosas é descrita pela autora como excessivamente superficial, e em alguns momentos negativa.

Em contra partida a este entendimento, a mesma autora, nos diz que a religião não é vista/analisada/considerada como um fator (multifacetado) na vida das mulheres.

Ou seja, não é capaz de proporcionar empoderamento, sustento e consolo. É vista de modo subestimado. Porém, apenas como referencial, é sabido que as primeiras feministas, motivadas por fé em um deus que fosse capaz de trazer igualdade e liberdade para os seres humanos, enxergaram na religião um caminho para alcançar seus ideais.

Por isso, a autora entende que existe uma espécie de cegueira por parte das feministas da atualidade, ao não se aperceberem que em determinado momento, algumas mulheres que comungavam dos mesmos objetivos, enquanto movimento libertador e conscientizador, utilizaram-se da religião, apesar da necessidade de enfrentamento de sexismo e da misoginia. Defende que a secularização não é um caminho seguro para a obtenção daqueles ideais. Sugere que deve haver uma visão realista, capaz de considerar tanto o peso do sexismo religioso-teológico como a longa história de lutas contra ele. Lutas registradas na história das mulheres e feministas religiosas.

Pensando dessa forma, Leonardi (2015) propõe uma reflexão: o que dizer, então, a respeito de mulheres que, apesar de serem religiosas, também ocupam altos cargos em empresas? Para aquelas, a religião pode representar um espaço de emancipação e reflexão, que de alguma forma auxilia na busca pela conquista da autonomia sobre sua vida.

O mesmo autor sugere que sejam desenvolvidas mais pesquisas que abordem a relação entre o grau de pertencimento a uma religião e sua presença em empresas. Assim como, até que ponto uma religião pode influenciar, diferenciando e distinguindo pessoas e cargos.

Mas, o que é entendido como empoderamento? Sardenberg (2015) o descreve como um processo, capaz de levar a conquista de autonomia e autodeterminação, no plano individual. E em este ocorrendo, provoca aumento de força política e social das mulheres, enquanto grupo desfavorecido de poder. Por isso é visto não apenas como um fim em si mesmo, mas também como um instrumento/meio. Como força de empoderamento, de conscientização da necessidade de algumas mudanças, esta autora cita tanto as ativistas feministas quanto a Igreja Católica, na perspectiva da teologia da libertação.

Observa que de modo geral, as mulheres participam das funções paroquiais, proporcionando sentimentos de pertença e relevância neste contexto, mas ainda sem direito ao sacerdócio e às instâncias decisórias.

Nas igrejas neopentecostais, há algumas diferenças. As mulheres estão participando, não apenas em número, mas também na estrutura hierárquica, com destaque para a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), mesmo que seja com um pastorado subalterno. Apesar disso, Machado (2005, *apud* Sardenberg, 2015) nos diz que as lideranças das religiões evangélicas não estão afinadas com o feminismo. O objetivo dessas mulheres, enquanto militantes políticas, refere-se à manutenção das estruturas patriarcais, obtidas a partir de candidatos às eleições, os quais são ligados à fé evangélica. Ou seja, embora a participação das mulheres em diferentes religiões ocorra, não há efetivamente mudanças

no que se refere a direitos civis, sociais ou políticos capazes de beneficiá-las de alguma forma.

Ao realizar o deslocamento da esfera individual para a esfera política, Vaggione (2015) corrobora com o pensamento acima e nos fala sobre a influência do que se entende por religioso, como um dos pilares de construção cultural e política, e como responsável pela manutenção do patriarcado e a heteronormatividade como sistemas de poder. Desta forma, percebe que este é um dos motivos pelos quais, no movimento feminista, há certa aceitação da teoria da secularização, já que esta defende que as religiões devam ser retiradas do campo político.

Sendo assim, na busca da manutenção de valores como o patriarcado e todos que de alguma forma corroboram, é possível identificar que algumas religiões dificultam o exercício da religiosidade. Isto fica explícito quando Duarte (2013) nos diz que a homossexualidade está envolta em uma espécie de tensão do catolicismo com a sexualidade, na qual contribuiu para o surgimento de discursos religiosos, que classificam homossexuais como pessoas inferiores moralmente, além de apontá-las como risco para a sociedade.

Descreve ainda, que em revisão realizada em estudos que possuem como tema a articulação entre homofobia e religião, enquanto marcadores, é visível a existência de crenças e discursos cristãos conservadores como discriminatórios e excludentes.

Este mesmo autor constata uma espécie de complexificação deste cenário social ao identificar, como forma encontrada para enfrentamento à rejeição religiosa, direcionada à diversidade sexual, como grupos minoritários, a criação das igrejas inclusivas.

5 | CONSIDERAÇÓES

Ao finalizar esta pesquisa, a inquietação que o tema remete, potencializou-se. Proporcionaram reflexões profundas a partir de dados históricos, religiosos, culturais, psicológicos e biológicos.

A História revela que a possibilidade do ser humano agir de modo manipulador com a intenção de direcionar seus pares, sempre esteve presente. Esse “controle” ocorreu e ocorre, realizado quase sempre por uma minoria, que de alguma forma consegue manter-se no comando.

É preciso observar que a partir do nascimento, necessariamente todos estão inseridos em uma espécie de organização “imaginada” preexistente. Desta forma, na maioria das vezes, ocorre a necessidade de encaixe no contexto, o qual funciona como uma espécie de molde, onde a vida deve se desenrolar.

Foi perceptível entender que as Religiões contribuem para a construção e manutenção dessa organização “imaginada”. Através de seus dogmas, buscam direcionar o comportamento, inclusive no que se refere à hierarquia de gênero, ao sistema binário

e aos privilégios masculinos. Pregando a partir da referência divina, o patriarcado como sistema social, cultural e político.

Em contrapartida, não se pode negar as contribuições, para alguns, no auxílio da conquista e manutenção da integridade psíquica.

Como já mencionado anteriormente, houve épocas em que a mulher era vista como propriedade masculina. Quase que de modo cronológico, primeiramente o pai exercia essa posse, em seguida o marido ou irmão, confirmando a hegemonia do poder patriarcal.

Porém, não foram identificas justificativas plausíveis para o que alguns pretendem defender como divisão natural entre masculino e feminino, e seus respectivos atributos. Pois, em sua maioria, não possuem base biológica, mas valores culturais, políticos e jurídicos, os quais são construídos socialmente.

É possível citar como exemplo, a capacidade de gerar outro ser humano, inquestionavelmente realizada pela mulher, podendo esta ser comprovada biologicamente como uma diferença real entre homem e mulher. Porém, este fato em si, não a impede ou limita a outras práticas, como: eleger e ser eleita, dirigir grandes empresas, frequentar universidades e ser referência acadêmica nas diversas áreas de estudo e pesquisa existentes, entre outras possibilidades.

Enfim, entende-se que os limites são estabelecidos e implantados na organização “imaginada”, pelos interessados na continuidade desta forma de sociedade.

Seguindo este raciocínio, é possível ser identificado que há, por parte dos religiosos cristãos, persistência em usar a heteronormatividade como único paradigma natural. Mas, o que poderia ser conceituado como “natural” e “não natural”?

O entendimento teológico do que vem a ser natural constituísse pelo entendimento de que Deus foi o criador da natureza e, por conseguinte, do corpo humano. Seus órgãos possuem propósitos determinados e previstos por Ele.

Caso haja o entendimento que o corpo humano, durante as últimas centenas de milhões de anos, não passou por modificações, subentendesse a afirmação que, enquanto espécie, não houve modificação ou não foi desenvolvida a capacidade de adaptação para que os órgãos pudessem ter outras formas de uso e outras funções.

Por exemplo, a boca, usada anteriormente para ingerir alimentos, com a evolução, passou a ser instrumento de comunicação, ou seja, de fala. De modo análogo, é possível a reflexão sobre a evolução da sexualidade, ao se reformular a ideia de que esta possui como única função “natural”, a procriação.

Nesse caso, voltasse para os papéis a serem desenvolvidos pelo homem e pela mulher, enquanto comportamento social, como desígnio cultural. Consequentemente, estariam implícitos o que viriam a representar ser masculino e feminino, ficando claro que esses paradigmas sofrem variações em épocas e culturas diferentes.

Esta visão corrobora a ideia de que o homem deve sentir-se atraído apenas por mulheres.

Os que comungam deste ponto de vista, não o entendem como preconceito cultural, mas como algo "naturalmente" biológico.

Podemos apontar que as religiões cristãs, através de seus discursos homofóbicos e preconceituosos em relação aos que não se enquadram ao referencial de "natural", e por considerarem-se mediadoras na relação com Deus, findam por minar a autoestima e o contato genuíno com o numinoso, das pessoas que, enquanto seres humanos e desejosos de pertencimento a uma determinada fé, se vêm excluídos.

Necessário que haja maior interesse no desenvolvimento de pesquisas com este tema, objetivando o empoderamento das pessoas que se sentem, muitas vezes isoladas, acarretando sofrimento psíquico e impossibilitando que vivenciem sua singularidade existencial, entendendo que a relação com o Sagrado, muitas vezes também perpassa pela necessidade em responder as grandes inquietudes da vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O que é religião.** 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

AZERÊDO, Sandra. Encrenca de gênero nas teorizações em psicologia. **Revistas Estudos Feministas,** Florianópolis**,** v.18, n.1, p.175-188, jan-abril, 2010.

DALGALARRONDO, Paulo. **Religião, Psicopatologia e Saúde Mental.** 1. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. NATIVIDADE, Marcelo. Desejo à diferença – à guisa de prefácio. In: NATIVIDADE, Marcelo. **As novas guerras sexuais:** diferença, poder religioso e identidades LGBT no Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2013. p. 7-15

EISLER, Riane. **O Cálice e a** Espada**:** Nossa História, nosso Futuro. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

LEONARDI, Paula. Campo de estudos de gênero e religião: avanços, tensões e desafios. In: ROSADO, Maria José. **Gênero, feminismo e religião:** Sobre um campo em constituição. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2015. p. 283-287.

RAMIRES, Lula. Anais de Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – LGBT. **DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS:** o caminho para garantir a cidadania LGBT. Brasília – DF, 2008.

ROCHA, Maria José Pereira. Gênero e religião sob a ótica da redescrição. **Revista da Abordagem Gestáltica.** v. XIV, n. 1, p. 102-108, jun, 2008. Disponível em: pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v14n1/v14n1a15.pdf Acesso em: 13 jun. 2017.

SARDENBERG, Cecília M. B. Gênero, Religião e (des)empoderamento de mulheres: o caso de plataforma, Bahia. In: ROSADO, Maria José. **Gênero, feminismo e religião:** Sobre um campo em constituição. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2015. p. 179-191.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 20, n.2, p.71-99, jul/dez, 1995.

TIRADENTES, Adrielly Francine Rocha. **Direito, religião e orientação sexual:** os paradoxos ao reconhecimento da família homoafetiva. Pouso Alegre – MG: FDSM, 2016. Disponível em: https://www.fdsm.edu.br/mestrado/arquivos/dissertacoes/2016/18.pdf Acesso em: 17 jul. 2017.

VAGGIONE, Juan Marco. A religião e a política no tempo dos direitos sexuais e reprodutivos. . In: ROSADO, Maria José. **Gênero, feminismo e religião:** Sobre um campo em constituição. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2015. p.71-74.

VOULA, Elina. Questões teóricas e metodológicas sobre gênero, feminismo e religião. In: ROSADO, Maria José. **Gênero, feminismo e religião:** Sobre um campo em constituição. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2015. p. 39-49.

CAPÍTULO 14

ACONSELHAMENTO PRÉ-NUPCIAL: UMA PROPOSTA PASTORAL SOB O PONTO DE VISTA DA MORAL ÉTICA E DOS DIREITOS HUMANOS

Data de aceite: 01/03/2021

Samuel Sanches
Mestrando em Teologia pela PUC-SP, especialista em Aconselhamento Pastoral pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), Bacharelem Teologia(UMESP)
http://lattes.cnpq.br/6750931355319274

RESUMO: O aconselhamento pastoral no entorno da família, cresce na atualidade. A família considerada "a célula mater da sociedade" vê o casamento contemporâneo passar por profundas transformações. O atual cenário social demonstra crescimento do divórcio, sobretudo, porque há despreparo para o enfrentamento das crises conjugais. O divórcio atinge inclusive grupos religiosos. Assim, os fatores causadores das crises conjugais aparecem, sobretudo, na vida inter-relacional, amiúde pela falta de conhecimento dos aspectos: cultural, moral, ético, direitos humanos e de coo-responsabilidades.
PALAVRAS-CHAVE: Aconselhamento, direitos humanos, casais.

ABSTRACT: Pastoral counseling around the family is growing today. The family considered "the mater cell of society" sees contemporary marriage undergoing profound changes. The current social scenario shows an increase in divorce, mainly because there is unpreparedness to face marital crises. The divorce affects even religious groups. Thus, the factors that cause marital crises appear, above all, in inter-relational life, often due to the lack of knowledge of the aspects: cultural, moral, ethical, human rights and co-responsibilities.
KEYWORDS: Counseling, human rights, couples.

1 I INTRODUÇÃO

O aconselhamento pastoral no entorno da família, cresce na atualidade. A família considerada "a célula mater da sociedade" vê o casamento contemporâneo passar por profundas transformações. O atual cenário social demonstra crescimento do divórcio, sobretudo, porque há despreparo para o enfrentamento das crises conjugais. O divórcio atinge inclusive grupos religiosos. Assim, os fatores causadores das crises conjugais aparecem, sobretudo, na vida inter-relacional, amiúde pela falta de conhecimento dos aspectos: cultural, moral, ético, direitos humanos e de coo-responsabilidades.

A cultura educativa aliada à inteligência emocional empodera a individualidade do casal enriquecendo-os para o enfrentamento às crises conjugais e o direito a uma vida melhor. Para os fatores geradores das crises conjugais é necessário um preparo para a habilidade ao processo da conjugalidade, a iniciar da fase de preparação pré-nupcial que busca a maturidade para a convivência, num período de maior

tensão e enfrentamento às crises relacionais. Desta forma, torna-se fundamental que a família, em seu nascedouro, seja submetida a uma proposta educativa sob o ponto de vista da moral social e dos direitos humanos que visa o enriquecimento para o enfrentamento das crises potenciais a viger no casamento.

A proposta educativa se dá na fase pré-nupcial para a equipagem do casal. Trataremos contudo no presente artigo, primeiramente da questão do amor líquido (na perspectiva de Baumann) presente nas relações sociais da contemporaneidade; dos preparos necessários do indivíduo (intra e interpessoal, na perspectiva do cuidado de si em Michel Foucault) e, sobretudo, quanto ao aspecto psíquico do casal (numa perspectiva de Collins) e jurídicos da conjugalidade. Num segundo momento, abordaremos os primórdios da conjugalidade, sob o ponto de vista bíblico-teológico na tradição católica e Batista-protestante (duas perspectivas de naturezas distinto-relevantes que conservam seus valores éticos e morais); num terceiro momento, apresentaremos o cuidado que o aconselhador tem de si mesmo como elemento enriquecedor no processo de aconselhamento; da direção de consciência originário das escolas: gregas/greco-romana, cristã e de suas raízes no processo de aconselhamento contemporâneo; e por fim, apresentaremos as propostas da teologia pastoral contemporânea como subsídio de equipagem para a conjugalidade do histórico do conceito família; em segundo lugar, as causas potenciais; e, em terceiro lugar, a proposta educacional:

1.1 Histórico de Família e Conceito de Casamento: A perspectiva contemporânea do amor líquido

Segundo Welter (2009, p.74) a "família passou a ser estabelecida pelo casamento, união estável ou pela comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes, denominada família monoparental, nuclear, pós-nuclear, unilinear ou sociológica". Deste modo, a família nuclear passou a ser o ideal de felicidade e realização buscado pelas pessoas ao longo do tempo.

Uma análise histórica permite compreender que a família enfrenta mudanças em sua estrutura, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, onde se observa o surgimento de diversidades de modelos de famílias. A família atual pode ser "nuclear, monoparental, homoparental, recomposta, desconstruída, gerada artificialmente, entre tantas possibilidades" (RIOS; GOMES, 2009, p.1).

Na atualidade observa-se a prevalência de relacionamentos conjugais marcados pela fragilidade e descontinuidade, denominado pelo sociólogo Baumam como "amor líquido". Ou seja, liquefação dos relacionamentos. As pessoas transitam de uma relação para outra sem sentir constrangimentos. Há uma valorização da experimentação em detrimento da continuidade e fidelidade relacional/conjugal.

Hoje, mais do que nunca, perde-se o sentido entre os casais a expressão contida nos votos conjugais: "até que a morte nos separe". O casamento dura até que os cônjuges

estejam satisfeitos com a relação. Uma vez que um dos dois não se de por satisfeito, a relação se desfaz. Neste cenário o divórcio passa a ser uma alternativa fácil para muitos casais na contemporaneidade.

A compreensão destes fenômenos constitui elemento importante para aqueles que se dedicam no exercício da prática do aconselhamento pastoral. Na próxima seção trataremos os fatores geradores de crises para o divórcio.

1.2 Fatores geradores de crises e divórcio

As teorias de Clinebell (2016) permitem compreender que uma crise de desenvolvimento, como nascimento de um filho, pode levar casais despreparados para a maternidade ou paternidade a abalos conjugais, seja pela não organização pessoal, mental e relacional para acolhimento de um filho a outras questões. Já as crises emergenciais enfrentadas por um dos cônjuges na saúde podem levar, por exemplo, a problemas na área sexual, desencadeando assim dificuldades relacionais e, até, infidelidade conjugal – por consequência, em alguns casos, divórcio pela situação.

Refletindo objetivamente sobre o tema de crises e relacionamentos conjugais é importante compreender que as crises também são inerentes aos relacionamentos. Brandt e Brandt (2015) salientam que os conflitos e crises são inevitáveis em qualquer tipo de relações, inclusive a relação conjugal, sobretudo porque representa a união de pessoas com histórias distintas. Nesta perspectiva é correto dizer que a existência do amor não livra casais dos conflitos e crises.

Corroborando com esta perspectiva Frisen (2012) indica que a convivência conjugal é complicada, pois implica na união de duas pessoas com vivencia distinta moral, ética, e direitos. O casal traz para o casamento suas experiências familiares diversas, costumes e visões particulares de mundo. Soma-se a isso o fato de que a conjugalidade é uma experiência desconhecida ao casal no inicio da união, o que demandará ao casal o aprendizado ao novo estado civil. A falta de adequação e ajustamento a essa nova vida a dois pode ser um fator gerador de conflitos e crises.

É por isso que o presente artigo concentra-se no aconselhamento educativo preventivo sobre o divórcio a noivos. Um tema que exige do aconselhador/aconselhadora habilidade diferenciada para o acompanhamento e aconselhamento pastoral, pois nesta modalidade de poemênica muitas coisas estão em jogo. Assim, constitui desafio aos pastores buscarem um constante preparo para lidar com essa realidade. A seguir apresentaremos uma proposta de acompanhamento de ação preventiva ao divórcio a partir dos fatores principais que potencializam as crises conjugais.

1.3 Uma proposta de aconselhamento educativo pré-nupcial

Nesta seção será apresentada uma proposta preventiva para noivos com vistas à construção de um relacionamento conjugal saudável. Entre os teóricos utilizados para

fundamentação da proposta encontra-se em Clinebell (2016), Friesen (2004, 2012), Grzybowski (2005) e Sathler-Rosa (2004), entre outros.

Segundo Sathler-Rosa (2004, p. 124), "as igrejas e seu corpo pastoral, clérigos e não clérigos têm em suas mãos a grande oportunidade de exercerem influência positiva e duradora sobre os membros das famílias que participam de sua vida cúltica e da comunidade ao redor". Isso inclui na área de aconselhamento pastoral um trabalho preventivo também para noivos com vistas à formação de famílias saudáveis para que não sejam vítimas do divórcio pelo não domínio das crises ao constituírem o matrimonio.

Nesta mesma linha, Friesen (2004) afirma que a igreja e seu ministério pastoral podem desenvolver importante papel ajudando famílias e casais em momentos de crises. Essas crises no casamento podem ser dirimidas se o trabalho de aconselhamento pastoral a casais iniciarem na fase pré-matrimonial, a partir de uma metodologia de aconselhamento voltada para o crescimento e enriquecimento familiar.

> A família está sob intenso bombardeio de valores ideológicos, éticos e morais todos observam e sabem. O desafio tem sido desenvolver métodos úteis para as famílias sobreviverem às pressões. Aliás, o desafio é maior que apenas ajudar a familiar a sobreviver, é necessária levá-la a crescer em meio à crise, a fazer do limão uma limonada (FRIESEN, 2004, p. 47).

Clinebell (p. 250) afirma que "o objetivo geral do aconselhamento de crise matrimonial bem como da terapia matrimonial é ajudar os casais a aprenderem através das crises, a lidarem com o seu próprio relacionamento a fim de que o relacionamento proporcione maior satisfação e crescimento." Um aconselhamento pré-nupcial deve seguir também essas orientações.

A presente proposta de aconselhamento pré-nupcial privilegia uma abordagem metodológica focada no aconselhamento educativo que segundo Clinebell (2016, p.311) é descrito como "um processo assistencial que integra as intuições e os métodos de duas funções pastorais com o objetivo único de promover a integralidade de pessoas." Esse modelo de aconselhamento pastoral visa à promoção das pessoas/casais/grupos no crescimento e libertação em meio às crises.

A seguir apresentamos uma proposta de aconselhamento pastoral preventivo a noivos com vistas a formação de um matrimonio saudável. A igreja que educa e ensina preparando seus membros, em especial, os pretendentes ao casamento, a respeito das futuras divergências conjugais, principalmente em relação aos anos iniciais, constitui um passo extremamente importante para o fortalecimento e fortificação do casal, inclusive, do corpo de Cristo.

1.4 Etapas do aconselhamento pastoral educativo pré-nupcial

a) Planejamento e definição dos casais de noivos participantes do programa: Nesta fase é importante definir os casais de noivos interessados em participar do programa de

enriquecimento e crescimento para a formação conjugal sem estabelecer faixa etária de idade, classe social, escolaridade ou filiação religiosa. O programa tem a proposta de duração de três meses. É importante que cada grupo tenha no máximo cinco casais visando objetividade do aconselhamento.

De acordo com Clinebell (2016) o enriquecimento matrimonial e familiar, bem como, o aconselhamento das crises potenciais do matrimonio, estão entre os mais importantes envolvendo habilidades assistenciais do pastor. Um programa de enriquecimento aos noivos como proposto neste artigo deve seguir esses princípios elencados por Clinebell. É tarefa do conselheiro, engajar casais – inclusive noivos - para que atinjam esses propósitos do aconselhamento familiar.

É preciso compreender que as pessoas têm necessidades de aceitação, amor e acolhimento. O conselheiro necessitará buscar a construção desse clima relacional com vista ao êxito do programa de aconselhamento aos noivos. A igreja também terá um papel importante neste espaço de acolhimento como aquela que é referencial para a realização dos encontros; a) Identificar as causas para crises potenciais existenciais/espiritual; b) Palestras com sugestão de temas para o curso de aconselhamento preventivo pré-nupcial; 1) O que é a conjugalidade? 2) Dependência emocional familiar; 3) Orientações sobre Sexualidade; 4) O papel das finanças na vida conjugal; 5) Criação de filhos; 6) A infidelidade no mundo virtual (detalhamento das palestras no artigo *Samuel Sanches).

2 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo demostrou que as mudanças na família e no casamento apresentam desafios, mas também algumas oportunidades de novas vivências dessas realidades. Hoje, mais do que em outras épocas é possível avistar diferentes modelos de famílias: nuclear, monoparental, recomposta, desconstruída, gerada artificialmente, entre tantas possibilidades. Igualmente. O casamento deixou de ser regido pelos acordos e negócios, bem como amor-paixão para ser uma escolha voluntária, movida pelo prazer e satisfação.

O exame das crises que podem interferir na vida conjugal e, até, levar o casamento ao divórcio demostraram o quanto o casamento na contemporaneidade enfrenta fragilidades. O conhecimento do casal dessas experiências constituem elementos importantes para a vitória sobre as crises e conquistas de um relacionamento saudável. Elas também precisam ser objeto do conselheiro no aconselhamento pastoral para um sustento e enriquecimento dos casais nas crises.

A proposta de enriquecimento e aconselhamento pastoral preventivo pré-nupcial a casais quanto ao tema divórcio é uma importante contribuição do presente artigo a pastores e pastoras, bem como a conselheiras pastorais, pois visa oferecer aconselhamento educativo a noivos na construção de um relacionamento conjugal saudável e sólido nesse

tempo de relações líquidas. A relevância desse assunto se dá pelo fato deste ser um tema pouco debatido na área acadêmica e prática pastoral/eclesial.

Concluindo, a expectativa é que o presente artigo, da área do aconselhamento pastoral, sirva de auxílio para aqueles que se dedicam a arte do aconselhamento pastoral junto a famílias, especialmente, a noivos. Reconhecem-se os limites da pesquisa em não esgotar todo o tema, sobretudo no que tange ao debate sobre o papel da religiosidade e fé para um casamento sólido, todavia deixamos esse desafio aos pesquisadores da área da pastoral/teologia prática/aconselhamento.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido:** sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BRANDT, D.H.; BRANDT H. M. **Família: um aprendizado sem fim**. São Leopoldo: Sinodal, 2015. p.20

CLINEBELL, Howard J. **Aconselhamento Pastoral:** modelo centrado em libertação e crescimento. Tradução: Walter O. Schlupp e Luís Marcos Sander. São Paulo: Sinodal, 6ª edição, 2016.

COLLINS, Gary R. **Aconselhamento Cristão**. São Paulo: Vida Nova, 2011.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 9ª Ed. São Paulo: Centauro, 1984.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FRIESEN, Albert. **Cuidando do Ser**: Treinamento em Aconselhamento Pastoral. Curitiba: Esperança. 2012.

FRIESEN, Albert. **Cuidando do casamento: para conselheiros e casais.** Curitiba: Editora Evangélica Esperança, 2004.

___________. **Cuidando do Ser**: Treinamento em Aconselhamento Pastoral. Curitiba: Esperança. 2012.

GRZYBOWSKI, Carlos Calito. ***Como se livrar de um mau casamento: construindo relacionamentos significativos.*** Viçosa: Ereine Brasil/Ultimato, 2004.

HABERMAS, J. ***Direito e democracia: entre faticidade e validade***. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. (v. 1).

JABLONSKI, Bernardo. **Atitudes frente à crise do casamento**. Capítulo publicado no livro Casamento e família: do social à clínica, ed. por Terezinha Feres-Carneiro, NAU, Rio de Janeiro, p. 81-95, 2001. Disponível em: <http://www.bernardojablonski.com>. Acesso em: 23 set. 2008.

OLIVEIRA; Márcio Divino; FLEURY, Kleyson. **Aconselhamento pastoral matrimonial:** uma proposta de acompanhamento, enriquecimento e cura a casais em crise. Vox Faifae: Revista de Teologia da Faculdade FAIFA, Vol. 5, n. 1 (2013) ISSN 2176-898.

PIRES, A. C. (2013b). **A (in)sustentabilidade da vida humana num mundo sem fé**. Ciberteologia: Revista de Teologia & Cultura - Ano IX, n. 44, 47-71.

SANTOS, Maria Christina da Costa. **Infidelidade virtual nas redes sociais**: efeitos sobre a conjugalidade. Rio de Janeiro, 2016. 34 p. Monografia - Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SATHLER-ROSA, Ronaldo. **Cuidado pastoral em tempos de insegurança**: uma hermenêutica teológico-pastoral. São Paulo: ASTE, 2004.

_____. **O processo de aconselhamento pré-matrimonial**. Revista Caminhando, vol . 9, n.1[15],p.13 8-151,jan./jun.2005.

SCHIPANI, D. S. (2003) **O caminho da sabedoria no aconselhamento pastoral**. São Leopoldo: Sinodal.

WELTER, Belmiro Pedro. **Teoria tridimensional no direito de família:** reconhecimento de todos os direitos das filiações genéticas e socioafetiva. Revista Brasileira de Direito das Famílias e Sucessões, 8. fev./mar. 2009.

CAPÍTULO 15

A ICONOCLASTIA DA RELIGIÃO OCIDENTAL: UM PARADOXO DO IMAGINÁRIO SEGUNDO GILBERT DURAND

Data de aceite: 01/03/2021

Carlos André Macêdo Cavalcanti
Doutor em História pela UFPE, Mestre em História pela UFPE. Professor do curso de pós-graduação em Ciências das Religiões da UFPB e do curso de graduação em História da UFPB. Coordena o Grupo de Estudos Videlicet, sobre a Teoria do Imaginário de Durand

José Herculano Filho
Doutorando em Ciências das Religiões (PPG-CR/UFPB), Mestre em Ciências das Religiões (PPG-CR/UFPB). Bolsista pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do IFPB (PRPIPG/IFPB), Professor de filosofia e Metodologia do Ensino Médio Integrado Técnico e Tecnológico do Instituto Federal da Paraíba - Campus Patos

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo realizar uma breve análise histórica da concepção iconoclasta na tradição religiosa do Ocidente, observando as várias correntes de pensamentos que surgiram ao longo do tempo. Para tanto, empregando-se o método de abordagem dialético e, utilizando pesquisa bibliográfica, tendo por base o livro *O Imaginário: Ensaios acerca das ciências e da filosofia da imagem* (2014), no qual Gilbert Durand faz uma apanhando histórico sobre o trajeto do imaginário no Ocidente, traçando um cenário das diferentes posições e papéis ocupados pela imaginação na Filosofia, na Religião e na formação do imaginário coletivo, em dialógo com vários pensadores, como Sócrates, Platão, Aristóteles, Weber, Hegel, dentre outros. A problemática durandiana reside em um antigo paradoxo: a civilização ocidental, por um lado, proporcionou técnicas de expansão das imagens, mas por outro lado, criou uma crescente desconfiança iconoclasta. Como resultados, constatou-se que o hodierno ciclo iconoclastra, marcado pela "civilização da imagem" permitiu a descoberta dos poderes da imagem há tanto tempo recalcados.

PALAVRAS-CHAVE: Iconoclastia, Imaginário, Religão, Gilbert Durand.

THE ICONOCLASM OF WESTERN RELIGION: A PARADOX OF THE IMAGINARY ACCORDING TO GILBERT DURAND

ABSTRACT: The present work aims to carry out a brief historical analysis of the iconoclastic conception in the religious tradition of the West, observing the various currents of thought that have emerged over time. Therefore, using the dialectical approach method and, using bibliographic research, based on the book *The Imaginary: Essays on the sciences and philosophy of the image* (2014), Gilbert Durand makes a historical overview of the path of the imaginary in the West, traces a scenario of the different positions and roles occupied by the imagination in Philosophy, in Religion and in the formation of the collective imaginary, dialogues with several thinkers such as Socrates, Plato, Aristotle, Weber, Hegel, among others. The Durandian problem resides in an ancient paradox: Western civilization, on the one hand, provided techniques

for the expansion of images, but on the other hand, created a growing iconoclastic distrust. As results, it was found that the today's iconoclastra cycle, marked by the "civilization of the image" allowed the discovery of the powers of the image so long repressed.
KEYWORDS: Iconoclasm, Imaginary, Religion, Gilbert Durand.

1 I INTRODUÇÃO

No livro *O Imaginário: Ensaios acerca das ciências e da filosofia da imagem* (2014), Gilbert Durand faz uma síntese da história da imagem no Ocidente, traçando um cenário das diferentes posições e papéis ocupados pela imaginação na Filosofia, na Religião e na formação do imaginário coletivo, por meio do diálogo com vários pensadores como Sócrates, Platão, Aristóteles, Weber, Hegel, entre outros.

A problemática durandiana reside em um antigo paradoxo: a civilização ocidental, por um lado, proporcionou técnicas de expansão das imagens, mas por outro lado, criou uma crescente desconfiança iconoclasta. No primeiro momento o autor começa narrando sobre a herança ocidental mais antiga e irrefutável, qual seja o monoteísmo bíblico, originado no judaismo. A princípio, a proibição de criar imagem (*eidôlon*) como um substituto para o divino encontra-se no mandamento de Moisés (*Êxodo*, 20: 4-5), deixando claro que não somente a imagem divina está proibida, como também qualquer outra imagem; o Cristianismo (*I Coríntios*, 8:1-13; *Atos*, 15: 29) e o Islamismo (*Corão*, III: 43; VII: 133-134; XX: 96), também herdaram as mesmas proibições, visto que tiveram influências judaicas. "O judaísmo valoriza antes de tudo uma cultura da linguagem, que chega a condenar a imagem material por sua propensão a conduzir os homens à idolatria, à confusão entre a imagem e o ser divino." (WUNENBURGER, 2007, p. 29).

> Na mitologia bíblica, Moisés quebra as tábuas da lei num acesso de raiva ao ver seu povo adorando a imagem de um bezerro no deserto do Sinai. A interdição das imagens é um dos dogmas fundamentais da tradição judaico-cristã, tal como registrado nos textos do Velho Testamento. (MACHADO, 2001, p. 7).

Na Grécia Antiga, as imagens não foram proibidas, de acordo com Machado (2001), mas o iconoclasmo tomou corpo no plano intelectual, sobretudo na Filosofia:

> Platão certamente foi o pensador que deu à iconoclastia tal expressão e furor, e ainda hoje o peso de sua doutrina ecoa em nossos debates intelectuais. Para o autor de *A República* e de *O Sofista*, o artista plástico é uma espécie de impostor: ele imita a aparência das coisas, sem conhecer a verdade delas e sem ter a ciência que as explica. (MACHADO, 2001, p. 9).

Para Durand (2014), todas as civilizações não ocidentais fundamentaram seus princípios de realidade, seu universo mental, individual e social em elementos pluralistas, portanto, diferenciados, fora do contexto de uma verdade única, de um processo de dedução da verdade absoluta. Por sua vez, o Ocidente, universo em que se propagou a

cultura judaico-cristã, “[...] a civilização que nos sustenta a partir do raciocínio socrático e seu subsequente batismo cristão, além de desejar ser considerado, e com muito orgulho, o único herdeiro de uma única Verdade, quase sempre desafiou as imagens.” (DURAND, 2014, p. 7).

Conforme Durand (2014), esse processo dualista também ocorreu na filosofia ocidental, através do método da verdade, oriunda do socratismo, baseada numa lógica binária (com apenas dois valores: um falso e um verdadeiro), unindo-se desde a formação com o iconoclasmo religioso, tornando-se uma herança inicialmentede Sócrates, depois de Platão e em seguida de Aristóteles, como um único processo eficaz para a busca e confirmação da verdade.

Ao longo dos séculos, ainda para Durand (2014), no mundo ocidental, a partir do pensamento de Aristóteles (S**éculo** IV a.C), a dialética racional foi a via de acesso ao conhecimento, a experiência dos fatos, ou seja, o caminho da lógica para se chegar à verdade. Uma dialética do pensamento filosófico que propunha apenas dois caminhos na construção do conhecimento racional: um absolutamente verdadeiro e outro absolutamente falso, excluindo a possibilidade de toda e qualquer outra via de conhecimento.

> Lógico que, se um dado da percepção ou a conclusão de um raciocínio considerar apenas as propostas “verdadeiras”, a imagem, que não pode ser reduzida a um argumento “verdadeiro” ou “falso” formal, passa a ser desvalorizada, incerta e ambígua, tornando-se impossível extrair pela sua percepção (sua “visão”) uma única proposta “verdadeira” ou “falsa” formal. (DURAND, 2014, p. 10).

Portanto, Durand (2014) vai dizer que a imagem pode se desenovelar dentro de uma perspectiva infinita e uma contemplação inesgotável. “Incapaz de permanecer bloqueada no enunciado claro de um silogismo, ela propõe uma ‘realidade velada’ enquanto a lógica aristotélica exige ‘claridade e diferença’.” (DURAND, 2014, p. 10).

2 | O PARADOXO DA IMAGEM

O surgimento da fotografia, do cinema, dos vídeos e seus meios de transmissão no século XX, da televisão e por último da rede mundial de computadores, a internet, consolidaram a construção de uma “civilização da imagem”, conforme afirma Durand (2014) no livro acima citado. Como consequência disso, veio o privilégio à filosofia de livros e escritos, constituindo o processo bimilenar do Ocidente.

A iconoclastia ocorre no Ocidente desde o período clássico grego, com a sacralização do mito, depois com o advento do cristianismo, que por fim estigmatizou os símbolos e as imagens das inúmeras doutrinas filosóficas e religiosas que pairavam no universo grego/romano, a despeito de se oporem, muitas vezes, ao dualismo da época. No curso dos séculos muitas tradições foram suprimidas, perseguidas e/ou reestruturadas, para se adaptarem as estruturas do pensamento dualista no Ocidente, que ao longo dos séculos predominaram a filosofia grega e a religião judaico-cristã.

Para Durand (2014), as civilizações não ocidentais nunca separaram as informações (leia-se: “as verdades”) fornecidas pelas imagens daquelas apresentadas pelos sistemas da escrita. Cita-se, a título de exemplo:

> Os ideogramas (o signo escrito copia algo num desenho quase estilizado sem limitar-se a reproduzir os signos convencionais, alfabéticos e os sons da língua falada) dos hieróglifos egpícios ou os caracteres chineses, por exemplo, misturam com eficácia os signos das imagens e as sintaxes abstratas. Em contrapartida, antigas e importantes civilizações como a América pré-colombiana, a África negra, a Polinésia etc, mesmo possuindo uma linguagem e um sistema rico em objetos simbólicos, jamais utilizaram uma escrita. (DURAND, 2014, p. 6).

O paradoxo do monoteísmo se enraizou pelas entranhas da desconstrução do politeísmo ocidental e continuou ao longo da sua expansão e dominação territorial, violentando inúmeros iconófilos e suas deidades por onde se fixou, delimitando morada definitiva. Conforme Durand (2014), a nossa herença ancestral mais antiga e incontestável é o monoteísmo bíblico, judaíco, que proibe qualquer imagem (*eidôlon*) como substituto para o divino. Daí, portanto:

> O método da verdade, oriundo do socratismo é baseado numa lógica binária, (com apenas dois valores: *um* falso e *um* verdadeiro), uniu-se desde o início a esse iconoclasmo religioso, tornando-se com a herença de Sócrates, primeiramente, e Platão e Aristóteles em seguida, o único processo eficaz para a busca da *verdade*. (DURAND, 2014, p. 9).

O autor destaca que a mensagem do cristianismo foi difundida no Ocidente em grego, a língua de Aristóteles. “Para alguns foi a síntaxe grega que permitiu a lógica aristotélica! São Paulo, o ‘segundo fundador’ do cristianismo, era um judeu helenizado. O texto dos Evangelhos só nos foi transmitido na sua forma primitiva em grego.” (DURAND, 2014, p. 10-11). E foram justamente as obras de Aristóteles, desaparecidas ao longo dos séculos e posto a luz por Averroes de Córdoba (1126-1198), pensador mulçumano da Espanha, sobre o domínio dos mouros, o qual traduziu para o árabe os escritos do filósofo grego, enquanto no Ocidente:

> Os filósofos e teólogos cristãos passaram a ler avidamente as traduções. O mais famoso e influente foi São Tomás de Aquino. Numa tentativa enorme para conciliar o racionalismo aristotélico e as verdades da fé numa “suma” teológica, seu sistema tornou-se a filosofia oficial da Igreja Romana e o eixo de reflexão de toda a escolástica (a doutrina da escola, isto é, das universidades controladas pela Igreja) dos séculos 13 e 14. (DURAND, 2014, p. 12).

Na tradição ocidental, segundo Machado (2001), ocorreram quatro ciclos iconoclastas. O primeiro interdito aconteceu na Grécia Antiga, com a Filosofia do simulacro de Platão e nas culturas judaico-cristã e islâmica, nas quais a mitologia bíblica e do Corão atacaram as imagens e quem as veneravam. O segundo ciclo iconoclasta ocorreu durante

o Império Bizantino sob as ordens do imperador Leão III, aplicadas por seus sucessores. “A doutrina dilacerou o lado oriental do antigo Império Romano durante mais de um século e provocou uma sagrenta guerra civil, que só terminaria em 843 d.C., com a restauração do culto aos ícones na catedral de Santa Sofia, em Constantinopla, atual Istambul.” (MACHADO, 2001, p. 10).

A Reforma Protestante marcou o terceiro ciclo de interdito às imagens no campo religioso, já na Idade Moderna, quando Calvino e Lutero preparam uma insurreição contra as imagens e um retorno às Sagradas Escrituras. Enquanto no viés das ciências “[...] Galileu e Descartes fundaram as bases da física moderna e o terceiro momento do iconoclasmo ocidental.” (DURAND, 2014, p. 12).

Para Durand (2014), a partir do século XVII, o imaginário passa a ser marginalizado e excluído dos processos intelectuais. O exclusivismo de um único método, feito “para descobrir a verdade nas ciências”, foi o legado grego de Socrátes, Platão e Aristóteles que se firmou no pensamento ocidental. Com o discurso do método, a mecânica de Galileu idealizou as bases da nova ciência, forjou o mundo da técnica e se distânciou do imaginário.

> Todos esses três ciclos iconoclastas se ancoram numa crença inabalável no poder, na superioridade e na transcendência da *palavra*, sobretudo da palavra escrita, e nesse sentido não é inteiramente descabido caracterizar o iconoclasmo como uma espécie de “literolatria”: o culto do livro e da letra. Para o iconoclasta, a verdade está nos Escritos; Deus só pode ser representado por meio da Sua Palavra; Deus é Verbo. (MACHADO, 2001, p. 11).

De acordo com Durand (2014), os grandes nomes de David Hume e Isaac Newton impulsionaram o empirismo e com eles se esboçou o início do quarto ciclo, contra as imagens no Ocidente, ainda contemporâneo. E que, “felizmente, ao menos por enquanto, ele se dá, tal como na sociedade grega antiga, apenas no plano do pensamento filosófico, ou seja, nesse terreno que poderíamos definir genericamente como sendo o do *neoplatonismo*.” (MACHADO, 2001, p. 15).

> Hoje, a visão das massas populares reunidas ao redor dos aparelhos de televisão é considerada, por um número bastante expressivo de nossos intelectuais, tal qual aquela atribuída por Moisés ao povo judeu reunido em torno do bezerro de ouro: uma insuportável manifestação da iconofilia e da idolatria, um culto ao demônio, que se deve a qualquer preço combater. (MACHADO, 2001, p. 15).

Conforme Durand (2014), o positivismo e a filosofia da História foram frutos de um casamento entre o factual dos empiristas e o rigor iconoclasta do racionalismo clássico. “As duas filosofias que desvalorizarão por completo o imaginário, o pensamento simbólico e o raciocínio pela semelhança, isto é, a metáfora, são o cientificismo [...] e o historicismo [...].” (DURAND, 2014, p. 14). Para essas doutrinas, só se conhecem a verdade comprovada através dos métodos científicos e pelas causas reais expressas nas formas concretas dos eventos históricos.

3 | A HEURÍSTICA DO IMAGINÁRIO OCIDENTAL

Os acervos imaginários da cultura dos povos estão recheados de narrativas míticas. No mundo ocidental não é diferente, mesmo tendo sofrido ao longo dos séculos com as intervenções dualísticas do pensamento filosófico e do monoteismo religioso, que permearam um sistema binário de dialética, moldando a estrutura antropológica dos mitos. "O imaginário neste sentido é um tecido complexo de afetos e de representações que permite, por sua vez, exprimir significações e produção de sentido correndo mesmo o risco de ser objeto igualmente de erros e de ilusões à semelhança." (ARAÚJO; ALMEIDA, 2018, p. 19).

> A percepção da ação pelo homem ocorre quase que paralelamente à construção da memória, marcada indelevelmente pelo imaginário, que é estruturador, diga-se de passagem. É, porém, a memória profunda do passado em suas múltiplas ilações que permite perceber o tempo. Para haver memória é preciso haver imagem. Memória e imaginação residem lado a lado na alma humana. Os acontecimentos passados são evocados pela memória através de uma atitude deliberada que põe em ação ou movimento a própria mente humana. (CAVALCANTI in: WUNENBURGER; ARAÚJO; ALMEIDA, 2017, p. 14).

A partir da leitura de Gilbert Durand (2014), podemos destacar algumas questões importantes sobre a problemática da iconoclastia no Ocidente. Para o autor, apesar da tão proveitosa concorrência do imaginário da Reforma e Contrarreforma, que ajudou a ruptura definitiva com a cristandade medieval, as "Guerras das Religiões" e a Guerra dos 30 Anos arruinaram com o imaginário "[...] que cobriu de sangue a Europa até o Tratado de Wesfália (1648) – obrigou os valores visionários do imaginário a procurarem refúgio longe dos combates fratricidas das Igrejas." (DURAND, 2014, p. 26).

> Claro que este imaginário autônomo junto com a desvalorização dos seus suportes confessionais enfraqueceram os poderes da imagem, e o preço desta autonomia foi, com frequencia, o neo-racionalismo dos filósofos que, no século 18, retomaram a estético de um ideal clássico. O neoclassicismo reintroduz o desequilíbrio inococlasta entre os poderes da Razão e a parte devida à imaginação no século das Luzes. Objetivando desde logo uma funcionalidade pura, o símbolo das arquiteturas austeras é substituído pela alegoria insípida. (DURAND, 2014, p. 26-27).

No período moderno, o imaginário se caracterizava na racionalização do conhecimento e no progresso, baseado num imaginário profético, arquitetado na crença e na moral. Na pós-modernidade, a imagem não é mais associada ao pensamento profético, a projeção assegurada do futuro já não mais funciona. No contexto hodierno, as imagens do presente são acentuadas, ocorrendo a abolição das distâncias objetivas, e fazendo emergir uma nova relação com o tempo e o espaço, de simultaneidade; a partir desse momento explode a "civilização da imagem". A partir daqui as relações humanas se transformam.

No século XX, na civilização da imagem, com o fim da galáxia de Gutenberg, deu-se lugar ao reino da informação e da imagem visual, que Durand (2014) chama de “a revolução do vídeo”.

> O que não deixa de ser extraodinário é que esta explosão da “civilização da imagem” tenha sido um efeito, e um “efeito perverso” (que contradiz ou desmente as consequências teóricas da causa), do iconoclasmo técnico-científico, e cujo resultado triunfante será a pedagogia positivista. (DURAND, 2014, p. 31).

A explosão da imagem na modernidade, a redifinição dos limites da razão e da crítica ao racionalismo, passa a ter um papel fundamental na iconoclastia atual. “Se antes as querelas em torno da imagem eram expressas sobretudo no domínio da Teologia e da Religião, a cultura midiática criou seus próprios ídolos bem como atualizou rituais de destruição de imagens.” (KLEIN, 2009, p. 5).

> O impulso de levar para o plano da imagem todos os aspectos da vida humana tornou-se quase irresistível devido à disponibilidade dos meios e à virulência assumida pela reprodução de imagens midiáticas em nosso cotidiano. A vida social só se legitima pela visibilidade midiática, em um processo maníaco de devoração de imagens pelo homem, ou do homem pelas imagens. (BAITELLO JR., 2005 apud KLEIN, 2009, p. 7).

Portanto, a verdade é que a “civilização da imagem” permitiu a descoberta dos poderes da imagem há tanto tempo recalcados. De maneira que “[...] aprofundou as definições, os mecanismos de formação, as deformações e as elipses da imagem. Por sua vez, a “explosão vídeo”, fruto de um efeito perverso, está prenhe de outros “efeitos perversos” e perigosos que ameaçam a humanidade do *Sapiens*.” (DURAND, 2014, p. 118).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As civilizações não ocidentais fundamentaram seus princípios de realidade em elementos pluralistas, fora do contexto de uma verdade absoluta. Por outro lado, o Ocidente forjou sua realidade em uma única “verdade”, construindo uma imagem binária, de verdadeiro ou falso, que alcançou a supremacia no pensamento ocidental.

Desde o período clássico grego, com a sacralização do mito, até ao advento do cristianismo, moldado na herança judaíca, consolidou-se o iconoclasmo, que estigmatizou os símbolos e as imagens das inúmeras doutrinas filosóficas e religiosas que pairavam no universo greco-romano. Tal dualismo racional atravessou séculos e chegou até nós, permeando as correntes cristãs com a mesma iconoclastia, maginalizando qualquer outra doutrina que resistisse às suas investidas. Baseado no imaginário, ou “museu” - processo de todas as imagens possíveis, de Gilbert Durand (2014), buscou-se delinear o construto ocidental, a junção e manifestação no sincretismo religioso.

No curso da História, as imagens sempre foram associadas às atividades marginais, sempre presentes no contexto *underground*, isto é, em um ambiente cultural que foge dos padrões. No âmbito institucional da religião, as imagens foram toleradas com restrições pelas autoridades. Portanto, o problema central das imagens na tradição ocidental é epistemológico. A lógica, a razão e o raciocínio diminuíram o poder cognitivo da imagem; nem mesmo os avanços técnicos que permitiram a produção e reprodução das imagens foram suficientes para reverter à atuação da iconoclastia religiosa.

Na atualidade, todavia, a imagem ganha outro contorno. Um dos responsáveis pela mudança de paradigma é Gilbert Durand (2014), que considera o imaginário um conjunto de imagens que constitui o capital pensado do *Homo Sapiens.* O imaginário, para o autor, é o grande denominador em que se encontram todas as criações do conhecimento. Tal entendimento abrange todo o universo que foi criado pelo pensamento humano, fundindo em imaginação e razão, pensamento e criação, ou seja, o “museu” - um acesso que guarda as memórias antropológicas, a que se denomina imaginário.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alberto Filipe. ALMEIDA, Rogério de. **Fundamentos Metodológicos do Imaginário:** Mitocrítica e Mitanálise.In: Téssera, v. 1, nº 1. Uberlândia-MG, 2018, p. 18-42.

CAVALCANTI, Carlos André. Prefácio. In: WUNENBURGER, Jean-Jacques. ARAÚJO, Alberto Filipe. ALMEIDA, Rogério de. **Os Trabalhos da Imaginação:** Abordagens teóricas e modelizações. João Pessoa: Editora UFPB, 2017.

DURAND, Gilbert. **Imaginário:** Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Tradução de Renée Eve Levié, 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Difel, 2014.

KLEIN, Alberto. **Destruindo imagens:** configurações midiáticas do iconoclasmo. In: E-compós, v. 12, nº 2. Brasília-DF, 2009, p. 1-12.

MACHADO, Arlindo. **O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges.** Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

WUNENBURGER, Jean-Jacques; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e Imaginário:** Introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **O imaginário.** Tradução Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CAPÍTULO 16

A EDUCAÇÃO CRISTÃ SEGUNDO A ENCÍCLICA *DIVINI ILLIUS MAGISTRI*

Data de aceite: 01/03/2021
Data de submissão 30/11/2020

Maximiliano Gonçalves da Costa
Mestrando em História pela Universidade Estadual de Goiás: Campus Morrinhos
http://lattes.cnpq.br/9903426417351442

RESUMO: O presente artigo refletirá sobre a encíclica *Divini Illius Magistri* do Papa Pio XI sobre a educação cristã, como uma resposta diante do contexto de laicização que crescia e, que tirou das mãos da Igreja Católica o domínio da educação. A encíclica era uma tentativa de reconquistar sua primazia na obra educacional, para que assim, seus princípios cristãos se perpetuassem em meio a sociedade que se secularizava cada vez mais. O documento apresenta que na relação entre Igreja, Família e Estado, a Igreja tinha a precedência estando aliada a Família, devendo o Estado apenas colaborar com estas duas, isso porque no contexto da época o Estado laico reivindicava para si o direito da educação. Veremos nessa reflexão quais foram as iniciativas por parte do catolicismo através do documento papal, para conter e combater a educação laica na primeira metade do século XX.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Igreja, Encíclica, Papa Pio XI.

CHRISTIAN EDUCATION ACCORDING TO THE ENCYCLIC DIVINI ILLIUS MAGISTRI

ABSTRACT: The present article intends to reflect on the encyclical Divini Illius Magistri of Pope Pius XI on Christian education, as a response to the growing secular context that took the domain of education out of the hands of the Catholic Church. The encyclical was an attempt to regain its primacy in educational work, so that its Christian principles would be perpetuated in the midst of a society that was increasingly secularized. The document shows that in the relationship between Church, Family and State, the Church took precedence in being allied with the Family, and the State should only collaborate with these two, because in the context of the time the secular State claimed for itself the right to education. We will see in this reflection what initiatives were taken by Catholicism through the papal document, to contain and combat secular education in the first half of the 20th century.

KEYWORDS: Education, Church, Encyclical, Pope Pius XI.

Na perspectiva da educação católica, a encíclica *Divini Illius Magistri*[1] foi um dos documentos mais importantes até o Concílio Vaticano II. Ela foi elaborada num momento de fortes tensões políticas e culturais que surgiram das controvérsias não raras da história. O Papa

1. A encíclica é o grau mais alto de cartas escritas pelo Papa. Elas valem em âmbito universal e, por meio delas, o Sumo Pontífice empenha sua autoridade como sucessor de Pedro e primeiro responsável pela Igreja Católica. A palavra "encíclica" vem do grego e significa "circular", carta que o Papa envia a toda Igreja em comunhão com Roma. O título da encíclica é o começo do texto, na sua versão em latim – no caso da encíclica em questão, "Representante na terra daquele Divino Mestre..." – e ela sempre tem a finalidade de instruir os fiéis sobre um determinado tema que é de relevância para Igreja.

Pio XI percebeu que a *"societas christiana"*[2] estava em crise. Era perceptível o crescimento progressivo da descristianização das massas. A laicização e a modernidade, vista como secularização, resultantes da crítica iluminista e da visão de progresso do século XIX, que acabaram por tirar da Igreja a exclusividade da educação.

Portanto, era necessária uma orientação clara e exata sobre a educação, em suas razões essenciais, principalmente diante das grandes mudanças que aconteciam em sua época, envolvendo preferencialmente a Igreja Católica em seu múnus de educar. Desta maneira, ele escreveu a encíclica *Divini Illius Magisti* para tratar desses assuntos, documento esse que iremos compreender agora. O Papa Pio XI dividiu a encíclica em quatro partes. Na primeira, intitulada "A quem compete a missão de educar", que é a maior da encíclica, ele se dedicou àqueles que têm a missão de educar: Família, Estado e Igreja, enfocando sobretudo a superioridade desta última. Na segunda parte, "Qual o sujeito da educação", o papa afirmou que o sujeito por excelência da educação é o homem, como um ser inteiro, espírito unido ao corpo na unidade da natureza, em todas as suas faculdades, naturais e sobrenaturais. A terceira parte da encíclica, "Quais as circunstâncias necessárias do ambiente", tratava da complexidade de todas as circunstâncias e meios que possibilitavam a educação cristã e, de modo particular, a escola, principalmente a escola católica. Na quarta e última parte, intitulada "Qual o fim e a forma da própria educação cristã", afirmava-se que a finalidade da educação é cooperar com a graça divina na formação do verdadeiro e perfeito cristão.

Deteremos-nos, agora, na compreensão da primeira parte do documento, pois consideremos a mais importante. Nela o Papa Pio XI esclareceu qual era a missão educacional da Igreja e sua relação com a família e o Estado. Nessa primeira parte, o Papa ressaltou que a educação é por excelência uma ação social, existindo "três sociedades distintas e unidas harmonicamente no meio dos quais nasce o homem: duas sociedades de ordem natural, que são a família e a sociedade civil, e a terceira, a Igreja, de ordem sobrenatural" (PIO XI, 1965: 8). A família, que tem a finalidade da procriação e educação da prole, tem a prioridade da natureza. Para Pio XI, a família não era uma sociedade perfeita, porque não possuía em si todos os meios para o aperfeiçoamento. Já a sociedade civil era uma sociedade perfeita, pois reunia todos os meios para chegar a sua finalidade, que é o bem comum temporal, ou seja, em ordem ao bem comum. Logo, ela tinha a primazia sobre a família que alcançava de forma precisa o seu aperfeiçoamento temporal na sociedade civil. E a terceira, a Igreja, sociedade de ordem sobrenatural e universal, sociedade perfeita, que por meio do Batismo fazia nascer o homem, através da graça divina. Ela tem em si mesma todos os meios para o seu fim, que é a salvação eterna dos homens, logo é suprema na sua ordem.

Primeiramente, a educação pertencia por excelência à Igreja, por direito divino na ordem sobrenatural, que de acordo com o Papa foi dado pelo próprio Deus e está

2. Termo latino que significa "Sociedade Cristã".

totalmente superior a qualquer realidade de ordem natural. Esse pensamento de Pio XI se embasava, em primeiro lugar, na missão e autoridade que Cristo confiou à Igreja e ao seu magistério: “Toda a autoridade me foi dada no céu e sobre a terra. Ide, pois, ensinai todos os povos, batizando-os em nome do Pai e do Filho e do Espírito Santo, ensinando-os a guardar tudo os que vos ordenei. Quanto a mim, eis que eu estou convosco todos os dias, até a consumação dos tempos” (Mt 28, 18-20)[3]. Sendo assim, a Igreja recebeu de seu Divino fundador, Cristo, a infalibilidade junto com o preceito de ensinar sua doutrina, pois ela foi constituída por Jesus como coluna e fundamento da verdade, para ensinar a fé divina a todos os povos, com a finalidade de guardar de maneira integral e inviolável essa mesma fé. Visava-se preparar aos homens com a meta de que suas ações fossem ordenadas à “honestidade de costumes, integridade de vida, segundo a norma da doutrina revelada” (PIO IX, 1864).

O objetivo do Papa Pio XI em ressaltar a primazia da Igreja Católica na missão de educar frente ao Estado, consistia numa crítica a nova ordem moderna que foi estabelecida, onde o monopólio da educação não deveria mais ficar sob a tutela da Igreja, mas sim do Estado. O que estava por de trás desse monopólio era a ideia de que a educação era uma via doutrinal e política, seja sob os princípios da Igreja, seja do Estado. No documento papal o que resguardou a preferência pelo domínio da Igreja foi o direito divino, que segundo Pio XI a própria Igreja recebeu de Deus.

Nesta perspectiva, Pio XI ressaltou um segundo elemento: a maternidade sobrenatural da Igreja. De acordo com o Pontífice, a Igreja é a esposa imaculada de Cristo, pois, por meio do Batismo, ela “gera, nutre, educa as almas na vida divina da graça, com seus sacramentos e seu ensino” (PIO XI, 1965: 10), logo na missão de educar ela tem a precedência e está acima de qualquer autoridade terrena.

> E por necessária consequência a Igreja é independente de qualquer autoridade terrena, tanto na origem como no exercício da sua missão educativa, não só relativamente ao seu próprio objeto, mas também acerca dos meios necessários e convenientes para dela se desempenhar. Por isso em relação a qualquer outra disciplina, e ensino humano, que considerado em si é patrimônio de todos, indivíduos e sociedades, a Igreja tem direito independente de usar dele, e sobretudo de julgar em que possa ser favorável ou contrário à educação cristã. E isto, já porque a Igreja, como sociedade perfeita, tem direito aos meios para o seu fim, já porque todo o ensino, como toda a ação humana, tem necessária relação de dependência do fim último do homem, e por isso não pode subtrair-se às normas da lei divina, da qual a Igreja é guarda, interprete e mestra infalível (PIO XI, 1965: 10).

Assim, o documento reforçava que a Igreja tinha pleno direito de promover as ciências, letras e artes, sempre que for necessário e útil à educação cristã e à salvação das almas. Segundo o Papa o exercício desse direito não poderia ser considerado ingerência indevida, mas era providência maternal da Igreja para proteger seus filhos, daquilo que

3. Evangelho segundo Mateus 28, 18-20. Bíblia Tradução Ecumênica- TEB.

ele chamava contra os “graves perigos de todo o veneno doutrinal e moral”. Diante dessa realidade somente uma reta instrução religiosa e moral poderia salvaguardar os nossos jovens.

A consolidação das ideias iluministas, pós Revolução Francesa que culminou no processo de modernidade, trouxe transtornos e incômodos para a Igreja Católica, muitas das teorias modernistas eram vistas pela Igreja como graves erros. Então, caberia a própria Igreja como “mãe e mestra” educar seus filhos, para que eles não caíssem nesses erros, vem aí a célebre frase de Pio XI, proteger os féis dos “graves perigos de todo o veneno doutrinal e moral”. Na concepção católica, a laicidade e a secularização da sociedade e do Estado, colocaria a Igreja em risco, porque seus fiéis seriam contaminados por essas novas ideias, que na maioria das vezes contrariava os princípios e dogmas da fé católica. E consequentemente, a consolidação disso envolveria todo o contexto social, mudando bruscamente a sua ordem, sendo assim, a própria Igreja precisava se manifestar diante desses acontecimentos e mudanças, para contê-las e reafirmar sua presença e atuação frente a sociedade.

Na visão do Sumo Pontífice, a Igreja tinha por direito divino a missão educativa sobre todos os povos. Segundo pregação do próprio Cristo: “ensinai todos os povos.”(Mt 28, 20)[4]. Sendo assim, não teria poder humano e terreno que poderia ir contra ou impedir esse mandato. Em primeiro lugar, ela tinha a missão de cuidar de todos os seus fiéis. Desta forma, a Igreja criou e promoveu ao longo dos séculos uma imensa rede de escolas e institutos em todas as áreas dos saberes. Desde a longínqua Idade Média sempre ao lado dos mosteiros, conventos, igrejas, catedrais tinha uma escola ou universidade com a finalidade de educar segundo os princípios cristãos. Sobre as universidades Pio XI afirmava:

> E a tudo isto é mister ajuntar todas as Universidades espalhadas por toda a parte e sempre por iniciativa e sob a guarda da Santa Sé e da Igreja. Aquele espetáculo magnífico que agora vemos melhor, porque mais perto de nós e em condições mais grandiosas, como o facultam as condições do tempo, foi o espetáculo de todas as épocas; e aqueles que estudam e comparam os acontecimentos, maravilham-se do que a Igreja soube realizar nesta ordem de coisas, maravilham-se do modo por que a Igreja soube corresponder à missão que Deus lhe confiou de educar as gerações humanas na vida cristã, maravilham-se dos frutos e resultados magníficos que a Igreja soube atingir. Mas, se causa admiração que a Igreja, em todos os tempos, tenha sabido reunir em volta de si centenas, milhares e milhões de discípulos da sua missão educadora, não deve impressionar-nos menos o refletir naquilo que a Igreja soube fazer, não só no campo da educação, mas também no da verdadeira e própria instrução. Pois que, se tantos tesouros de cultura, de civilização, de literatura puderam conservar-se, isto deve-se àquela atitude pela qual a Igreja, ainda mesmo nos mais remotos e bárbaros tempos, soube irradiar tanta luz no campo das letras, da filosofia, da arte e particularmente da arquitetura (PIO XI, 1965: 14).

4. Evangelho segundo Mateus 28, 20.

Sobre essa temática do direito divino de educar da Igreja, o Papa concluiu dizendo que a Igreja soube realizar essa missão educativa confiada a ela, pois as suas escolas e universidades eram abertas para os fiéis e não fiéis, visto que todos são chamados a entrar no Reino de Deus e alcançar a salvação eterna. Com isso, em todas as partes do mundo encontrava-se escolas espalhadas, seja nas regiões cristãs ou não cristãs. Deste modo, em todos os tempos e lugares, "a Igreja com os seus missionários, educou, para a vida cristã e para a civilização, os diversos povos que hoje constituem as nações cristãs do mundo civilizado" (PIO XI, 1965: 15).

A Igreja Católica no decorrer da história teve um papel primordial na formação cultural e nacional de vários países, em todo o ocidente foi uma das instituições mais fortes, desde a queda do império romano. Fundando redes de escolas por várias regiões mundo afora, que se tornaram um poderoso instrumento de formação, principalmente dos grupos dirigentes que no futuro assumiriam funções e cargos importantes na sociedade. Os colégios católicos formavam um tipo de *ethos*[5], que fundamentaria uma ação diversificada de lideranças católicas, principalmente leigas, que atuariam no contexto social, e perpetuaria assim, os seus princípios. Os valores e comportamentos que eram gerados frutos dessa educação constituíram o fundamento da ação e liderança da Igreja em vários níveis da vida social, expressando assim o seu modo de ser e pensar.

Voltando a conteúdo da encíclica, na relação entre os direitos da Igreja em relação aos da Família e Estado na missão de educar, ela afirmava que havia uma perfeita harmonia entre ambos, mesmo que o direito da Igreja estivesse acima dos outros dois, por ser de ordem sobrenatural. Era possível uma harmonização, pois os direitos da Igreja não destroem e nem diminuem a ordem natural, mas elevam e aperfeiçoam os que são de direito natural, família e Estado. Para Pio XI, as três ordens prestavam-se auxílio mútuo e se complementavam, pois todas procedem de Deus e não podem se contradizer.

Depois de tratar da ordem da Igreja, em seu segundo tópico, a encíclica falou da ordem da Família. Para Pio XI, a missão educativa da Igreja estava intimamente ligada com a da família, pois na ordem natural, Deus comunicava a fecundidade que é princípio de vida, portanto, princípio de educação para a vida. Se a família recebeu do Criador a graça da procriação, logo ela tinha por direito a educação da prole, direito esse que, segundo o Papa, era inalienável e anterior ao direito da sociedade civil e do Estado. Logo, os pais tinham o direito e a obrigação de cuidar dos filhos até que os mesmos tenham condições de cuidar de si, sendo assim, o mesmo direito inviolável dos pais perdura. O Código de Direito Canônico[6] diz: "Os pais e os que fazem suas vezes têm a obrigação de educar sua

5. A concepção de *ethos* que apresentamos, é aquela apresentada por Bourdieu onde o *ethos*, consiste no conjunto de sistemas esquemáticos implícitos de ação e apreciação, em ética, grupo sistematizado de normas explícitas. (BOURDIEU, 2007: 46).

6. O Código de Direito Canônico é o principal documento legislativo da Igreja, baseado na herança jurídica e legislativa da Revelação e da Tradição, é considerado o instrumento indispensável para assegurar a ordem tanto na vida individual e social, como na própria atividade da Igreja. Por isso, além de conter os elementos fundamentais da estrutura hierárquica e orgânica da Igreja, estabelecidos pelo seu Divino Fundador, Cristo, ou baseados na tradição apostólica ou na mais

prole; os pais católicos têm também o dever e o direito de escolher os meios e instituições com que possam, de acordo com as circunstâncias locais, prover de modo mais adequado à educação católica dos filhos". E o cânon continua: "compete também aos pais o direito de usufruir a ajuda que deve ser prestada pela sociedade civil e de que necessitam para proporcionar aos filhos uma educação católica" (CDC, 2011, Cân. 793, §1-2).

O Sumo Pontífice trazia o embasamento jurídico católico para dizer que seria contraditório afirmar que a prole pertencesse primeiro ao Estado, do que à família, e que o Estado tivesse sobre a educação direito absoluto. Essa afirmação se contrapõe à ideia de que o homem nascia cidadão e, por isso, pertenceria primeiro ao Estado. O Papa fazia esse contrabalanço para afirmar que o homem, em primeiro lugar, devia existir. Assim, não recebeu a existência do Estado, mas dos pais. Para sustentar tais princípios, Pio XI se baseava na encíclica *Rerum Novarum*, de Leão XIII, que dizia:

> Querer, pois, que o poder civil invada arbitrariamente o santuário da família, é um erro grave e funesto. Certamente, se existe algures uma família que se encontre numa situação desesperada, e que faça esforços vãos para sair dela, é justo que, em tais extremos, o poder público venha em seu auxílio, porque cada família é um membro da sociedade. Da mesma forma, se existe um lar doméstico que seja teatro de graves violações dos direitos mútuos, que o poder público intervenha para restituir a cada um os seus direitos. Não é isto usurpar as atribuições dos cidadãos, mas fortalecer os seus direitos, protegê-los e defendê-los como convém. Todavia, a ação daqueles que presidem ao governo público não deve ir mais além; a natureza proíbe-lhes ultrapassar esses limites. A autoridade paterna não pode ser abolida, nem absorvida pelo Estado, porque ela tem uma origem comum com a vida humana. "Os filhos são alguma coisa de seu pai"; são de certa forma uma extensão da sua pessoa, e, para falar com justiça, não é imediatamente por si que eles se agregam e se incorporam na sociedade civil, mas por intermédio da sociedade doméstica em que nasceram. Porque os "filhos são naturalmente alguma coisa de seu pai... devem ficar sob a tutela dos pais até que tenham adquirido o livre arbítrio". Assim, substituindo a providência paterna pela providência do Estado (LEÃO XIII, 2008: 18).

Na precedência do direito natural, sob a tutela da família, o documento papal reafirmou que a família tinha o direito de escolher dentro de sua orientação doutrinal, um modelo educacional que considerasse mais preferível. Isto porque em diversos países havia uma maioria da população que era católica, sendo assim, a educação que as famílias prezavam para os seus, principalmente as elites, era uma educação que estivesse de acordo com os seus princípios religiosos, desta forma, escola e família compartilhavam dos mesmos ideais. Podemos perceber que por trás dessa situação não estava apenas a questão da educação como tal, mas havia também uma questão social. O sentimento católico que reforçava-se na escola, seja, do prestígio, das famílias, da distinção ou até mesmo da

antiga tradição, contêm as principais normas referentes ao exercício do tríplice múnus (ensinar, santificar e governar) confiado à própria Igreja, deve o Código definir também as regras e as normas de comportamento. Cf. Constituição Apostólica *"Sacrae Disciplinae Leges*", promulgada pelo Papa João Paulo II, 25 janeiro, 1983.

simbologia, robustecia uma reputação pessoal de auto-prestígio (SAINT MARTIN, 2002). Esse pano de fundo foi importante para o crescimento e expansão da educação católica. Portanto, diante das mudanças modernistas que se proliferavam, essa forma de conceber a educação e até mesmo na dimensão social foi mudando. Frente a essas mudanças, o Papa Pio XI vai corroborar para que esse espírito não fosse extinto diante da modernidade, por isso a ênfase de tratar da dimensão familiar vinculada a Igreja.

Com isso, o documento destacava que o direito dos pais em educar os filhos nunca poderia ser suprimido nem absorvido pelo Estado. Os pais tinham esse direito, pois estava intimamente ligado ao fim último e a lei natural e divina. Assim sendo, os pais deveriam esforçar-se para que esse direito nunca fosse tolhido e, assim, assegurar de modo absoluto o direito de educar cristãmente os filhos. De acordo com a encíclica, essa educação não devia ser somente para a educação religiosa, mas devia valer para a educação civil, moral e física.

Pio XI abordava essa temática para dizer que, nos tempos modernos, têm-se visto com frequência o Estado violando os direitos que o Criador deu à família e, ao mesmo tempo, demonstrava como a Igreja defendia essa causa em favor da família. Segundo o Papa, prova disso era a confiança que as famílias tinham nas escolas mantidas pela Igreja. Ele trouxe isso de forma mais explícita num discurso que escreveu ao seu Secretário de Estado:

> Aos deveres do Estado em relação à educação dos cidadãos, sempre, é claro, aos direitos da família. O Estado não tem nada a temer com a educação transmitida pela Igreja e sob suas diretrizes; é essa educação que preparou a civilização moderna, na medida em que tem algo realmente bom, na medida em que é melhor e mais alta. A família imediatamente percebeu que sim, e desde os primeiros dias do cristianismo até os dias atuais, pais e mães, mesmo que tenham pouco ou nenhum crente, enviam e levam seus filhos a milhões para instituições educacionais fundadas e dirigidas pela Igreja. Menos ainda, se possível, que o Estado, teme a ciência, o método científico, a pesquisa científica de desenvolvimentos cada vez mais altos na educação religiosa. Os institutos católicos, em qualquer grau em que pertencem ao ensino e à ciência, não precisam de desculpas. O favor que desfrutam, os elogios que recolhem, as produções científicas que promovem e multiplicam e mais do que todos os assuntos completos e requintadamente preparados que dão ao judiciário, profissões, ensino, vida em todas as suas explicações, suficientemente a favor deles (PIO XI, 1930).

Abordar esse conteúdo significava reafirmar a orientação que a Igreja queria dar às famílias, como única religião verdadeira, exortando sempre aos católicos a responsabilidade que eles tinham de batizar e educar cristãmente seus filhos, sendo essa realidade inviolável diante do direito natural e educativo da família. Frente a essa prática, a Igreja se apresentava como Mãe e Mestra, com ofício de colaborar com a família na educação dos filhos. E, por esse motivo, ao longo dos séculos ela se preocupou em fundar escolas e universidades em

todos os lugares em que estava presente, tendo a confiança das famílias que levavam seus filhos às suas escolas e universidades.

Essa cooperação entre Igreja e Família no plano educacional era uma via de mão dupla, primeiro, que para a Igreja era um meio de formar jovens católicos que assumiriam cargos importantes na sociedade, tornando-se mediadores e porta-vozes da mesma. E segundo, por meio da ação pedagógica católica as famílias teriam um certo "status" social coeso acessando a mesma. A educação católica apresentava uma proposta, que a escola seria uma continuação da educação familiar, garantindo assim uma reciprocidade de confiança entre Igreja e Família, norteados por um só sistema de valores.

Até aqui vimos a compreensão que a encíclica apresentava em relação à Igreja e família, agora nos deteremos na parte que fala sobre a missão e importância do Estado no múnus de educar. Em primeiro lugar Pio XI queria deixar evidente que a atuação da Igreja e da família não causavam nenhum dano aos propósitos e direitos do Estado, no que diz respeito a educação dos seus cidadãos, pois a "educação não pode pertencer à sociedade civil do mesmo modo que pertence à Igreja e à família, mas de maneira diversa, correspondente ao seu próprio fim" (PIO XI, 1965: 21-22). Em segundo lugar, a função da autoridade civil, que residia no Estado, devia acontecer de duplo modo: proteger e promover a família e o indivíduo e não absorvê-lo ou substituí-lo. Na visão do Sumo Pontífice, a missão do Estado era de proteger com suas leis o direito da família, de educar seus filhos cristãmente, e respeitar o direito sobrenatural da Igreja de educar seus fiéis. E, quando a família viesse a faltar, cabia ao Estado supri-la, pois, a mesma não era uma sociedade perfeita, logo precisava de outros meios para o seu aperfeiçoamento. O Estado não devia substituir a família, mas devia suprir suas deficiências. Porém, essa ação, na visão de Pio XI, deveria estar em harmonia com os direitos naturais da prole e especialmente com os direitos sobrenaturais da Igreja.

Fica claro, nesse contexto, que numa hierarquia entre as três instâncias – Igreja, Família e Estado –, a Igreja e Família estão sobrepostas, cabendo ao Estado o direito e o dever de proteger a educação moral e religiosa da juventude em harmonia com as normas da reta razão e da fé. Afinal, o Estado também deveria promover o bem comum e a educação. Assim, ele devia se esforçar para completar aquilo que foi feito pela Igreja e família e, por isso, devia ter escolas e instituições próprias para cumprir tal finalidade. O Estado, sendo detentor dos meios por meio dos quais possa ajudar a todos em suas necessidades, não poderia se omitir na missão da educação, devendo completar aquela obra iniciada pela Igreja e família.

> O Estado não é feito para absorver, engolir, aniquilar o indivíduo e a família; seria absurdo, não seria natural, já que a família está diante da sociedade e do Estado. O Estado não pode, portanto, desinteressar-se da educação, mas deve contribuir e obter o que é necessário e suficiente para ajudar, cooperar, aperfeiçoar a ação da família, corresponder plenamente aos desejos do

> pai e da mãe, respeitar acima de toda lei divina, da igreja. De certa forma, pode-se dizer que é chamado para concluir o trabalho da família e da Igreja, porque o Estado, mais do que qualquer outro, é dotado dos meios que lhe são disponibilizados para as necessidades de todos e é certo que os use para o benefício daqueles de quem eles vêm (PIO XI, 1929).

Por detrás desta afirmação, há muitas questões de fundo. Primeiramente, o Estado pós-revolução francesa rompeu com o providencialismo, pois a soberania do Estado passou a residir na nação, em sua constituição e leis, que garantiam o pacto social entre seus cidadãos. A partir desse momento, seria o Estado a garantir a formação dos cidadãos. Uma segunda questão é que a encíclica contraria o ideário iluminista e moderno. Pois, o iluminismo em grande medida é "deista", ou seja, de uma "religião cívica" (ROUSSEAU, 1964: 384-466). A partir desse momento da história tivemos uma mudança de eixo, prevalecendo uma teologia cívica, ou seja, "física ou natural, cultivada pelos filósofos como a ciência mais conveniente à natureza e à razão" (SAHD, 2010: 210). Com o nascimento e fortalecimento do Estado a premissa que valeria era aquela que o cidadão seja politicamente racional, mas isso só aconteceria de fato, depois que o Estado tivesse educado esse cidadão por um tempo prolongado. Nesta perspectiva *rousseauniana,* o Estado deveria ser meramente racional, a religião ficava assim diluída, não podendo contribuir com seus conteúdos e nem indicar nenhum conhecimento próprio que diferisse da lógica da lei, jurídica, moral e política.

> Por outro lado, a questão formulada por Rousseau é suscetível de se desenvolver também noutro sentido, na direção de uma completa redução da teologia natural a culto político. A confissão civil, que deixa os homens livres para professarem qualquer credo, requer, com efeito, uma formulação rigorosa de tolerância, pois confissões diferentes só podem conviver numa mesma sociedade política se todas igualmente aceitarem que cada cidadão pode se salvar da maneira que quiser. Mas isso significa relativizar por completo o tema da salvação e destruir a essência da experiência religiosa uma vez que, nesse caso, todas as opções se tornam de fato equivalentes. Se admito que cada qual se salva da maneira que quiser, é totalmente irrelevante que adira a este ou aquele credo e o único culto que se mantém obrigatório é unicamente o culto civil, ditado pela razão, ou seja, pelo soberano. Só uma religião poderá, assim, ser institucionalizada num culto público: a profissão de fé civil (SAHD, 2010: 213).

O documento papal era contrário a esse ceticismo em que a religião deveria se identificar com as normas da racionalidade política, pois a fé era entendida como meio de submissão, e o que deveria prevalecer era a vontade soberana do Estado. Após a Revolução Francesa iniciou um processo de descristianização da sociedade, que até no momento estava sob influência da Igreja Católica, para que pudesse a partir de agora consolidar uma teologia cívica. O espírito revolucionário era de cunho ateísta e o que ele instituiu foi um deísmo panteísta e racionalista dos iluministas (NASCIMENTO, 1989), ou seja, uma religião política que desejava garantir a liberdade religiosa do cidadão e oferecer

ao povo de maneira geral um espírito religioso de um deus que estivesse mais perto da natureza humana. Nesse novo contexto moderno, a fé cristã deveria ser retirada do centro, sendo substituída por um novo culto, que tivesse o Estado como centro. Logo, a presença de uma religião oficial atrapalharia esse processo, assim sendo, ela deveria ser rebaixada, para que fosse consolidada esta nova religião, a religião cívica.

> Aqueles mesmos que quiseram libertar os homens do jugo da religião correm o risco de se tornar os servidores de um culto não menos opressor. Quando é o poder que diz ao povo aquilo em que é preciso crer, está se referindo a uma "espécie de religião política", raramente preferível à precedente (SAHD, 2010: 215).

Neste sentido a educação se tornou uma área essencial de disputa, pois de um lado estava a Igreja Católica que reivindicava seu direito, pois não queria perder o campo já conquistado. E por outro lado, o Estado que almejava o domínio educacional sob suas mãos. Frente a esse contexto, a encíclica vinha reivindicar seu direito, expondo que por detrás de todas essas mudanças, havia uma doutrina oficial de interesse do Estado que era difundida, e o meio mais eficaz para atingir seu ápice, era conseguindo o monopólio da educação, que até no momento, boa parte estava sob a égide da Igreja Católica.

No que diz respeito à relação entre Igreja e Estado, Pio XI reiterava o que já havia sido dito por Leão XIII: diante dos dois poderes – eclesiástico e civil – deveria prevalecer a harmonia, respeitando a natureza de cada um, estando atentos ao fim, tendo uma certa proximidade e sendo ordenados; o Estado vinculado às coisas materiais, mortais e a Igreja às coisas sagradas, principalmente aquilo que se referia a salvação das almas e ao culto a Deus, tudo isso estava sujeito às disposições da Igreja e o restante na ordem civil e política (LEÃO XIII, 1885: 5-6).

O Papa Pio XI queria deixar explícito que um Estado que adere a proposta formativa e educacional da Igreja, que aplica-a, respeita e propaga, se tornará um Estado promissor e profícuo, porque um bom cristão é consequentemente um bom cidadão, além de que, os que são formados pelo cristianismo e que se tornam autoridades em meio a sociedade civil serão bons profissionais no exercício de seu trabalho, independente de qual seja sua área de atuação. A encíclica queria alertar que a educação cristã poderia formar bons cidadãos e isso seria muito benéfico para o Estado e a sociedade como um todo. A Igreja sempre prezou pela boa formação dos seus, por meio de suas escolas e universidades formando profissionais qualificados para suas atividades (PIO XI, 1930).

A encíclica buscava colocar o Estado ao lado da Igreja e da família, instituições a quem competia a educação. Reforçando que a missão do Estado era de colaboração com ambas. E que a educação estatal não deveria sobrepor à educação religiosa, mas colaborar com a mesma. De acordo com o documento, a função do Estado estava em proteger e promover a Igreja e Família, além de suprir os espaços que elas não conseguiram alcançar. A Igreja Católica tentava a todo modo conter a ação do Estado Moderno orientado pelas

ideias laicistas e secularizados. A sua proposta consistia em afirmar que não era lícito ao Estado, organizar um ensino oficial que divergisse ou contrapor-se aos ensinamentos da Igreja com o consentimento das famílias. Mas, a Igreja invocava a favor de si a primazia de sua missão educadora.

Todo esse esforço do Papa Pio XI de reafirmar a posição da Igreja frente ao Estado, era em decorrência da queda que a educação católica sofreu frente ao crescimento e expansão do projeto educacional laicizador do Estado, que gerou o enfraquecimento das instituições de ensino católico, tornando-se minoritárias em muitos lugares, restringindo-se ao catecismo, devido ao ensino básico ter se transformado em laico.

O Sumo Pontífice encerra esse terceiro tópico da primeira parte que falava sobre o Estado, dizendo que a fé não se opunha a razão, mas qualificava, enriquecia e iluminava a mesma. Afirmava que a Igreja não se opunha à cultura das artes e das disciplinas humanas, mas auxiliava e promovia, pois sabia de suas vantagens para a vida humana. Desta maneira, ensinava que elas provinham de Deus, Senhor das ciências, e conduziam a Ele por meio de sua graça.

O discurso de conciliação entre fé e razão, vinha para responder às críticas que muitos países faziam à Igreja Católica no final do século XIX, principalmente entre os republicanos e positivistas, que acreditavam que o atraso dos seus países era devido à influência da Igreja. Poderíamos citar Eça de Queiróz em Portugal, como suas críticas jornalistas que anunciou uma nova constituição política para seu país e um novo sentido para a educação baseados no progresso e afirmação social, lutando por uma nova opinião pública e responsabilizando duramente a Igreja Católica pelo atraso e conservadorismo português. Na perspectiva de Queiróz e dos intelectuais da época, a questão política era compreendida como uma questão educativa, afinal deveria se utilizar as letras, imprensa, cultura para possuir uma função emancipadora. Na visão deles somente uma educação secularizada poderia superar a decadência nacional e acelerar um projeto de renovação. Eça de Queiróz denunciou o catolicismo e o clericalismo como elementos fundantes da decadência portuguesa, propondo que para superar a crise era necessária uma nova estrutura organizacional que fosse irreligiosa (QUEIRÓZ, 1966).

Neste caso, o Papa Pio XI temia que a educação caísse nas mãos de cientistas com essas ideias, que atribuíssem todos os males sociais à influência da Igreja. Além disso, sabemos que a Igreja ofereceu boa educação, mas para um número baixo e seleto de pessoas. Não vislumbrava um projeto abrangente de educação, nem mesmo permitia o ensino da religião nas línguas vernáculas até o XIX, o que, por si só, já era muito excludente. O Pontífice temia o fim da relação amistosa com os governantes dos “Estados católicos” – arranjo que visava a manutenção do *status quo*, a ordem das coisas no mundo, que se pretendia “divina”. O rompimento dessa relação com o poder político poderia ser nefasto para a Igreja. Por isso, justificar essa divisão de funções, ficando sob cargo da Igreja a educação.

Assim, o Papa encerra fazendo uma crítica à justa liberdade científica, para afirmar que toda criança ou jovem cristão tinha direito ao ensino conforme a doutrina da Igreja, coluna e fundamento da verdade, e que lhe causaria um grande dano a sua fé se o que ele aprendesse contradissesse a mesma. Os estudantes na sua natural inexperiência não poderiam ser orientados pelos professores a uma liberdade, que Pio XI chamava de absoluta, ilusória e falsa. Desta forma, o professor não estaria cumprindo a sua missão.

Neste pensamento encontramos uma contraposição aos projetos educacionais progressistas dos inícios do século XX. Uma educação baseada na liberdade. O liberalismo vigente definido como liberdade, entendido como ausência de coação de um indivíduo sobre o outro, essa liberdade era valor máximo, que não dependia de razões religiosas e de natureza metafísica. O indivíduo era um fim em si mesmo (SILVA, 1987: 689). O avanço das ideias liberais na dimensão da formação cultural, que enfocava o cientificismo, a laicização, o civismo tornaram-se um desafio para a Igreja Católica. Desta forma, o documento papal era uma reação que contrapunha esses ideais e a forma mais eficaz para fazer isso, deveria ser pela educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que os conteúdos apresentados na encíclica vieram como uma resposta diante dos desafios que a modernidade e consequentemente, secularização e laicização do Estado e sociedade impuseram à Igreja, principalmente para educação. Compreender esses embates em busca da primazia pelo campo educacional na disputa entre Igreja Católica versus Estado laico é de fundamental importância para entendermos melhor a educação católica nesse período da história.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA- Tradução Ecumênica: TEB. São Paulo: Ed. Loyola, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Gênese e estrutura do campo religioso**. In. A Economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CÓDIGO DE DIREITO CANÔNICO. Ed. Loyola, 20ªed. São Paulo, 2011

JOÃO PAULO II, PAPA**. Constituição Apostólica *"Sacrae Disciplinae Leges*"**, promulgada 25 janeiro, 1983. Disponível http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_25011983_sacrae-disciplinae-leges.html Acessado: 10/09/2020.

LEÃO XIII, Papa. **Carta Encíclica *Immortale Dei*, sobre a constituição cristã dos Estado**. 01 de novembro de 1885. Disponível: http://www.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_01111885_immortale-dei.html Acessado: 09/01/2020.

LEÃO XIII, Papa. **Carta Encíclica *Rerum Novarum*, sobre as Condições dos Operários**. 15 de maio 1891. Paulinas. São Paulo, 16ª ed. 2008.

NASCIMENTO, M. M. **Opinião pública e revolução**. São Paulo: Edusp/Nova Stella, 1989.

PIO IX, Papa. ***Quum non sine***. 14 julho 1864. Disponível: http://www.vatican.va/content/pius-ix/it/documents/encyclica-quanta-cura-8-decembris-1864.html Acessado: 05/09/2020.

PIO XI, Papa. **A llocuzione di Sua Santità ai professori ed agli alluni del Collegio di Mondragone. "Ecco Una".** 14 maggio 1929. Disponível: https://w2.vatican.va/content/pius-xi/it/speeches/documents/hf_p-xi_spe_19290514_ecco-una.html Acessado: 08/09/2020.

____________. **Carta Encíclica *Divini Illius Magistri*, acerca da educação cristã da juventude**. 31 de dezembro de 1929. São Paulo: Ed. Paulinas. 1965.

____________. **Chirografo di Sua Santità Pio XI "Ci Commuovono" All'Em.Mo Cardinale Basilio Pompili, Vicario di Roma**. 2 febbraio 1930. Disponível: http://www.vatican.va/content/pius-xi/it/letters/documents/hf_p-xi_lett_19300202_ci-commuovono.html Acessado: 08/09/2020.

QUEIRÓZ, Eça de. **Uma Campanha Alegre (De as Farpas):** Obras Completas. V. 3. Porto: Lello & Irmão, 1966.

ROUSSEAU, J.-J. **Du contrat social**. In: Œuvres complètes de Jean-Jacques Rousseau, Tome III. Paris: Gallimard, 1964.

SAHD, Luiz Felipe N. A. S. **Rousseau: Religião e Revolução**. In. Cadernos de Ética e Filosofia Política 16, 1/2010.

SAINT MARTIN, Monique**. Coesão e diversificação: os descendentes da nobreza na França, no final do século XX.** Mana, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 127-149, 2002.

SILVA, B. (Coord.). **Dicionário de ciências sociais** (2a ed.). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 1987.

CAPÍTULO 17

CORRELAÇÕES ENTRE MODELAGEM CONTEMPORÂNEA E AS TÉCNICAS DE TRICÔ PARA O VESTUÁRIO FEMININO

Data de aceite: 01/03/2021
Data da submissão: 05/01/2021

Ana Paula Dias
Centro Universitario Senac Santo Amaro
São Paulo – SP
http://lattes.cnpq.br/9319741735737974

Isamara Freire
Centro Universitário Senac Santo Amaro
São Paulo – SP
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4246565U5

RESUMO: O objetivo deste estudo foi conhecer as principais técnicas de modelagem contemporânea aliadas as técnicas do tricô, materiais como a lã reciclada e os fios 100% lã e juntos com a arte de se fazer a mão, com agulhas. A partir desse encontro, aplicar o tricô em uma das técnicas de modelagem, para posteriormente testá-lo em uma peça do vestuário feminino. Esta pesquisa estudou e apontou os benefícios do fazer a mão e enfatizou a importância do “down to Earth” para os dias atuais.
PALAVRAS-CHAVE: Modelagem, tricô, down to Earth.

CORRELATIONS BETWEEN CONTEMPORARY MODELING AND KNITTING TECHNIQUES FOR WOMEN’S CLOTHING

ABSTRACT: The aim of this study was to know the main techniques of contemporary modeling, knitting and yarns, together with the art of handmade with needles, with manual loom either. Thereafter, applying the knitting of the modeling techniques; to further test it on a piece of women’s clothing. In order to unite function, comfort, elegance and mainly the beauty. This research had studied and offer the benefits and de power of handmade and emphasize the importance of “down to Earth” to the present day.
KEYWORDS: Modeling, knitting, beauty, down to Earth.

1 I INTRODUÇÃO

Existem registros desde os primórdios de que essa técnica de entrelaçar fios já era comumente utilizada por mulheres em 1000 a. C. Sissons (2012). A história conta que tricô foi inventado por mulheres mulçumanas nômades que na dificuldade de crochetar com uma agulha pequena em cima de camelos, encontraram uma solução: as duas agulhas compridas que não deixavam o fio escapar. Fajardo, Calage, Joppert (2002).

Na pintura de Bertram de Mindem, conhecida como Knitting Madonna, vemos a mulher tricotando uma roupa com uso de quatro agulhas e essa pintura é datada de 1400-1410.

Tecer à mão era comum na era medieval, nessa época a produção de chapéus, luvas e meias era uma indústria de importância.

O tear manual surgiu em 1589 por Willian Lee na Inglaterra, mas infelizmente a rainha Elizabeth se recusou a dar a patente a ele temendo que essa invenção atrapalhasse a indústria da malharia. Por conta desse desinteresse dos ingleses, Lee foi para a França e lá sim obteve sucesso e então ao final do século XVII o uso do tear manual já estava difundido em toda Europa. No Brasil, quando os portugueses chegaram aqui em 1500, os índios viviam uma época correspondente ao Neolítico (Idade da Pedra), não eram mais nômades, se organizavam em pequenas comunidades e já dominavam as técnicas artesanais como a cestaria, o trançado e a cerâmica, fiavam e teciam suas redes com fios de algodão, usando galhos como teares. Mas, foram com os jesuítas que os índios aprenderam as técnicas europeias, ao catequizarem os índios roupas foram tecidas para cobrir seus corpos, portanto, a nossa história têxtil se mistura com o perfil da nossa formação cultural: técnicas dos índios, com as técnicas dos portugueses que por sua vez trouxeram contribuições africanas e de outros europeus. Imbroisi e Kubrusly (2011).

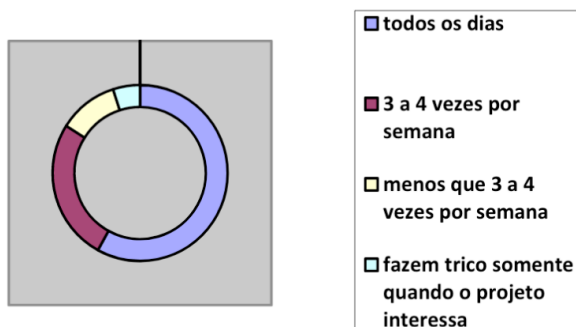
Com a Revolução Industrial, no século XVIII com a chegada das máquinas, o que antes era feito à mão, começou a ser produzido em série através destas. E aí, nos anos 60 o movimento hippie estimulou novamente o feito à mão no mundo todo refletindo nas passarelas de moda. Atualmente o que se vê são artistas, estilistas, arquitetos e intelectuais se aproximando das técnicas manuais para compor sua coleção dando um ar contemporâneo ao artesanato que comumente nos remete ao regional, transformando-o em um produto que carrega características do estilista e claro, traços de quem o realizou manualmente. Um exemplo disso é a estilista Fernanda Yamamoto que em sua última coleção de Inverno 2016 viajou para a Paraíba e produziu sua coleção com as rendas feitas todas à mão pelas rendeiras locais. Esse trabalho manual na moda tem um nome, é um movimento internacional chamado Slowfashion. O termo “Slow” surgiu em 1986 na Itália, inspirado no movimento Slow Food que por sua vez, surgiu da consciência do prazer da comida e a natureza, que é responsável pela sua produção Ferronato e Franzato (2015). Na moda, esse movimento Slowfashion tem a ver com a valorização de todo o processo da confecção, é a qualidade ao invés da quantidade. É o criar produtos com valor sentimental, com um significado, valoriza as tradições locais, e a preservação de comunidades, com o intuito de fazê-las permanecer no seu local de origem. O processo criativo desse movimento valoriza o tempo de maturação das ideias. É uma abordagem que exige um investimento em criação, para se ter uma diferenciação. Eles partem da premissa de que a roupa é um produto material, que envolve necessidades físicas e funcionais do ser humano, como frio, calor, uniformes profissionais e a moda é uma reprodução simbólica, que une os seres humanos através de um lifestyle, tem a ver com tempo e espaço, relaciona-se com as nossas necessidades emocionais, nos identificando como seres humanos Fletcher (2011). O movimento Slowfashion, questiona a rapidez das roupas

nas araras das lojas, segundo a autora, essa rapidez gera uma sensação de insatisfação e de desempoderamento por não conseguirmos acompanhar as tendências, elas acabam por não nos satisfazer emocionalmente. Esse movimento valoriza o local, o que a região é capaz de fornecer, portanto desafiando a atual velocidade da moda. Por este motivo, este movimento trabalha com escalas menores conscientizando todos os responsáveis da cadeia da moda: designers, stakeholders e consumidores. Aliado a isso, encontramos um termo frequentemente utilizado por quem atua nesse movimento o "Atemporal" esse termo significa uma estética menos efêmera, para que as roupas sejam usadas por mais tempo, não sujeitas à moda passageira, aliados ao Slowfashion pensam em criar peças mais perenes que sejam usadas pelo menos por mais de uma estação do ano, então não existe a obrigatoriedade de se acompanhar tendências ditadas pelas grandes empresas de pesquisas de tendências. Há ainda quem atribua a este movimento na moda como sustentável. Por sustentável podemos entender o uso comedido de matérias primas, absorver o que o local pode nos fornecer, atuar em uma cadeia menor, valorizando o pequeno produtor, bem como o uso dos tecidos ecológicos, o relacionamento ético com os trabalhadores, uma nova maneira de planejar as coleções, e uma nova maneira de olhar para o calendário da moda. Assim, o Slowfashion não ambiciona mudar toda a indústria da moda, mas pequenas comunidades, pequenos grupos, pequenas regiões, pois sabemos que este sistema não daria conta de atender a todos.

O tricô feito à mão nos dias atuais se encaixa bem nesse movimento do Slowfashion, por questionar a produção em escala desmedida de roupas iguais sem alma das tecnologias atuais da contemporaneidade resgatando técnicas antigas que ficaram para trás diante dessa aceleração, em busca do consumo rápido e acessível a todas as classes. No design de moda atual, citamos duas marcas que atuam com o tricô manual: a brasileira Doisélles de Minas Gerais que ensina a técnica a presos e vende suas lindas peças no Brasil e outros paises, a Srta Galante outra marca brasileira que possui seu ateliê em São Paulo, produz para a marca e atende os mais renomados estilistas brasileiros em seus projetos, trabalhando com o tricô manual.

O tricô feito à mão trás benefícios à saúde conforme pontuou Dr. Saima Latif especialista em consciência plena em um artigo escrito por Eleanor Lees publicado em 11/07/2016 na página do site inglês BT. Segundo ele, a repetição rítmica da atividade, trás benefícios terapêuticos e reconfortantes e ainda combate a demência. Provado cientificamente, segundo o especialista usar as mãos em uma atividade como o tricô provoca atividade em 60% do cérebro. Uma pesquisa realizada pelo Jornal de Neuropsiquiatria e Neurociências Clínicas em 2011 revelou que o ofício realizado na meia idade, diminui as chances do aparecimento da disfunção cognitiva (dificuldade de pensar, ler, perceber, recordar, planear e organizar.) e perda da memória de 30 a 50%. Ele pode ajudar a manter a calma, pois as ações repetitivas viram adrenalina e ativam nosso sistema nervoso parassimpático atenuando a resposta "luta ou fuga" do corpo. Ainda segundo o artigo

pesquisado, uma hora de tricô ajuda a queimar cerca de 55 calorias. Para 3.500 tricoteiras (81% delas com sintomas de depressão) entrevistadas pelo Jornal Britânico de Terapia Ocupacional fazer tricô as deixam muito felizes. Os psiquiatras desse estudo acreditam que isso é graças ao fato de se sentir capaz de por em prática um projeto, e pelo tricô liberar a dopamina, um neurotransmissor que nos faz se sentir bem, normalmente associado a atividades de prazer como o sexo e o comer. A Craft Yarn Council, empresa do Texas no Norte dos Estados Unidos, realiza desde 1994, pesquisa sobre as tendências de fios e tendências sobre saúde e bem estar envoltos na realização do tricô e do crochê. Em 2014, entrevistaram 3.178 americanas amantes do tricô e do crochê descobriram que a maioria das mulheres amantes do tricô tem entre 45 e 64 anos.

Quando perguntadas sobre a frequência da atividade, elas responderam que:

Quando perguntadas o que as motiva a escolher o tricô manual 65% disseram que a prática oferece: saída criativa, satisfação em presentear e ainda se sentem realizadas, capazes. A pesquisa revela que a prática comprovadamente oferece a 93% das tricoteiras sentimento de realização, reduzem o stress em 85%, melhoram o humor, ajudam a relaxar em 68%, e melhora da autoconfiança em 56% das entrevistadas. E ainda para sete em cada dez entrevistadas que fazem tricô em grupo: 78% delas disseram que percebem benefícios sociais de relacionamento com o outro, 59% se sentem mais felizes, 58% disseram se sentir bem fazendo parte de um grupo, senso de pertencimento e 53% delas uma sensação positiva de orgulho. No Brasil, encontrou-se uma pesquisa realizada pela Universidade Católica de Brasília que comprovou que o hábito de trabalhar com as mãos melhora a autoestima dos idosos. Segundo a autora da pesquisa Maria Heliana Mota Guedes, essa atividade é ótima para recuperação psicológica, social e imunológica dos idosos, além de estimular a visão e o tato e a descoberta dos potenciais criativos. Em São Paulo, as práticas manuais estão sendo usadas para aliviar a tensão e a ansiedade dos pacientes e de seus familiares, no Hospital Geral de Itapevi, no Projeto Tecendo a Vida feito por voluntários que ensinam o crochê nos setores da pediatria, ginecologia,

psiquiatria e ortopedia, segundo Rosana Navajas Barbosa, supervisora da pediatria, essa prática tem refletido positivamente pois ajuda a tranquilizar o acompanhante sentido pelo paciente, funciona como uma válvula de escape. Além dos benefícios apontados, existe a sustentabilidade do fazer à mão, pois ao se realizar um projeto, em caso de sobras de material, a tricoteira pode aplicar estas sobras em acessórios de moda, de decoração, linha pet, podemos afirmar então que a técnica se encaixa no zero waste – resíduo zero que consiste no re-design e no aproveitamento de 100% dos resíduos de um projeto. Sabe-se também que, o tricô de uma peça antiga pode ser refeito e reaproveitado em um outro projeto, eliminando um possível descarte. A fibra acrílica que possui em sua composição a presença do plástico pode levar até 100 anos para se decompor.

Nossas roupas carregam nossas histórias, pois estão muito próximas do nosso corpo, em mais um artigo publicado em 01/05/2019 por Vivian Paide no site The Globe and Mail no qual relata que com a morte de sua mãe teve que desfazer de suas coisas e a única coisa que ela não teve coragem de se desfazer foi da blusa de tricô, tricotada por ela há 60 anos.

A sensibilidade estendida a roupa, testemunhada pela filha se encaixa em um termo em inglês chamado "Down to Earth", que segundo The free dictionary significa "com os pés no chão" ou seja, que trata os fenômenos históricos enfocando suas causas, condições, antecedentes e resultados. A blusa nesse caso, exerce o Down to Earth.

2 | OBJETO DA PESQUISA

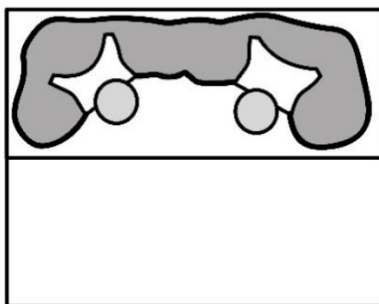
Esta pesquisa se propôs estudar as técnicas contemporâneas de modelagem na teoria, para posteriormente criar uma peça de tricô com uma dessas técnicas, utilizando a mistura de lãs reaproveitadas com a lã natural e assim intensificar o valor do feito a mão.

3 | METODOLOGIA

Para realização desta pesquisa foi utilizado o formato de pesquisa teórica e experimental. Foi feito uma abordagem metodológica de experimentação de lãs de peças adquiridas em brechó, que foram desmanchadas e tricotadas novamente utilizando agulhas de tricô aplicando uma das técnicas de modelagem contemporânea estudadas em uma peça do vestuário feminino. Além de pesquisa bibliográfica sobre o tema juntamente com registros fotográficos de todo processo.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para desenvolver a peça do vestuário feminino, escolheu-se a técnica contemporânea do designer Julian Roberts "Substraction Cutting" ou Modelagem da Subtração.

A partir desses estudos, escolheu-se um dos métodos estudados, para aplicar em uma malha, no tamanho 38. No qual são desenhados uma pequena parte do busto contendo frente e costas e dois círculos com a maior medida de contorno do manequim 38, ou seja mediu-se o contorno do quadril do manequim para transpor o formato geométrico circulo, no tecido aberto.

Desenho autoral do método escolhido e resultado do exercício aplicado em malha.

Exercício finalizado em malha.

Desenhou-se então um circulo na frente do busto, na região dos seios e outro nas costas, na altura dos ombros. Após a execução deste método, decidiu- se então, aplicar mais uma vez este mesmo exercício numa manta de tricô feita inteiramente à mão com lãs reaproveitadas de desmanche de blusas e acessórios adquiridas de brechó em São Paulo. Na procura obteve-se peças de lã feitas à mão e a máquina. Para devida reutilização dessas lãs, as blusas e acessórios adquiridos foram desmanchados um a um e tricotados novamente com ajuda de agulhas de tricô, utilizando o ponto tricô dos dois lados da amostra. Durante o desmanche das peças, percebeu-se que nas peças tricotadas à máquina, a formação do ponto é diferente do feito com agulhas manuais, o que dificultou o processo

de desmanchar as peças. Diante dessa dificuldade, substituiu-se o material acrílico por lã 100% da marca Pinguin, da coleção Paratapet, na cor preta.

Imagem das blusas, acessórios e lã Pinguin utilizadas na pesquisa experimental

Peças desfeitas e amostras prontas.

Durante o período dos meses agosto, setembro e outubro de 2016, a pesquisadora e mais nove mulheres tricotaram 100 retângulos de 20X30cm com as lãs reutilizadas e com a lã 100%. Em novembro de 2016 os retângulos foram costurados à mão com lã formando um grande quadrado de aproximadamente 2X2,45m. Com a manta costurada aplicou-se a técnica do Substraction Cutting de Julian Roberts.

Processo da modelagem de subtração no tricô.

A manta foi aberta na mesa e dobrada ao meio. Posicionou-se os moldes frente e costas como no exercício anterior, desenhou-se com lã a silhueta dos moldes e efetuou-se um desenho aleatório unindo as laterais para compor o exercício de Julian. Na máquina galoneira, efetuou-se- uma costura reforçada nos pontos marcados com a lã. De novo na mesa de corte, posicionou-se a grande manta e com a tesoura efetuou-se os cortes por dentro da costura, evitando-se assim que os pontos se desmanchassem.

Imagem da peça já costurada no ombro e nas laterais.

Esta técnica de modelagem contemporânea, segundo Julian Roberts foi criada e explorada em tecidos planos, a princípio. Portanto a sua aplicação em malha e posteriormente em um tricô foi um experimento que não sabíamos como iria se comportar. No início da pesquisa, houveram vários questionamentos com relação a qual peça confeccionar, a metragem que essa manta de tricô deveria ter, se os pontos segurariam uma costura, qual ponto de tricô utilizar, tempo de execução, largura desse ponto. Após a referida execução, obteve-se um vestido com cavas profundas, por conta do peso do tecido. Diante do resultado, verificou-se que existe a possibilidade do refinamento da peça, aliando-a para o uso. Uma vez que percebeu-se que houve uma sobra considerável de tricô na parte de baixo do vestido, como se pode ver pelas imagens abaixo. A técnica permite mais de uma possibilidade de uso, confirmando a sustentabilidade de sua aplicação. O resultado nos mostra um belo caimento, um volume que se pode moldar, uma peça híbrida.

Imagem do vestido de tricô com a técnica Substraction Cutting.

5 I CONCLUSÕES

Essa pesquisa teórica e experimental proporcionou um aprendizado relevante em vários aspectos. Ressalta-se as informações teóricas sobre o tema, a possibilidade do reaproveitamento de peças antigas feitas à mão aliadas a fios novos, o trabalho manual em grupo e a possibilidade de implantação de uma técnica contemporânea no vestuário. Estudou-se a história do tricô e considerou-se que o ato de entrelaçar os fios é oriundo das necessidades humanas de sobrevivência. E que nos dias atuais, essas técnicas são benéficas nos âmbitos educativo, econômico, emocional e social. Verificou-se que a técnica manual se encaixa na modalidade slow por conta do tempo demandado na criação do tecido.

Quanto aos designers contemporâneos, acredita-se que para se construir um produto inovador, é preciso olhar em volta para descobrir o que existe dentro do universo pesquisado e entender que, a experimentação e a mente aberta são necessárias para o surgimento do novo.

Sabemos que a pesquisa não é concluída, pois as inquietações continuam, mas o mais importante que fica, são as possibilidades de se repensar a modelagem tradicional, bem como, os materiais utilizados nessa construção e a nossa relação com o vestir contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BOUCHER, François. ***História do Vestuário no Ocidente.*** São Paulo: Cosac Naif, 2012. 477p.

ECO, Humberto. ***História da Beleza.*** São Paulo: Record, 2010. 438p.

EDWARDS, Clive. ***Como Compreender Design Têxtil. Guia rápido para entender estampas e padronagens.*** São Paulo: Senac São Paulo, 2012. 256p.

FLETCHER, Kate; GROSE, Lynda. ***Moda & Sustentabilidade****. Design para Mudança.* São Paulo: Senac São Paulo, 2011. 192p.

KUBRUSLY, Maria Emilia; IMBROISI, Renato. ***Desenho de Fibra: artesanato têxtil no brasil***. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2011. 208p.

ONO, Casa. ***Crochê, Tricô, Crochê Afegane***. São Paulo: Casa Ono Comércio e Importação Ltda. 276p.

SENAC. DN. ***Fios e Fibras***./ Elias Fajardo; Eloi Calage; Gilda Joppert. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2002. 80p.

SISSONS, Juliana. ***Malharia.*** Porto Alegre: Bookman, 2012. 175p.

SOUZA LIMA, Camila Vital de. ***Fibras Têxteis. Matérias Primas para a Moda.*** Recife: Proext-Ufpe & Ed. Universitária da Ufpe, 2014. 52p.

http://www.theglobeandmail.com/life/parenting/mothers-day/my-late-moms-feel-better-sweater-is-a-tangible-reminder-of-her-love-for-me/article29807096/. **Último acesso em 01.08.2016.**

http://home.bt.com/lifestyle/wellbeing/from-trainspotting-to-knitting-5-hobbies-that-can-be-used-as-mindfulness-techniques-11364052745527 **Último acesso em 01.08.2016.**

http://www.craftyarncouncil.com/aboutcyca.html **Último acesso em 01.08.2016**

http://www.atlasobscura.com/articles/found-a-3000yearold-ball-of-yarn **Último acesso em 01.08.2016**

http://home.bt.com/lifestyle/wellbeing/healthy-hobbies-5-reasonsknitting-is-good-for-you-11363936725035 **Último acesso em 01.08.2016**

http://forwardcouncil.com/p/80/sandra-backlund-interview **Último acesso em 17.08.2016**

http://www.coloquiomoda.com.br/anais/anais/10-Coloquio-de-Moda_2014/ARTIGOS-DE-GT/GT11-TRAJE-DE-CENA/GT-11-O-estilista-criador-de-figurinos-revisado.pdf **Último acesso em 18.08.2016**

https://www.google.com.br/searc h?q=jum +nakao&e spv=2&biw=1366&bih=623&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjtusHS2cvOAhWKfpAKHesJB58Q_AUIBigB **Último acesso em 18.08.2016**

SOBRE A ORGANIZADORA

ALINE FERREIRA ANTUNES - Doutoranda pelo Programa de pós-graduação em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em História pelo Programa de pós-graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia pela Faculdade de educação São Luís. Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Possui ampla experiência docente nos mais diversos níveis educacionais nas áreas de História, Língua estrangeira moderna (inglês) e em curso superior de Pedagogia. Tem pesquisas publicadas nas áreas de História, Comunicação, História em quadrinhos, Teorias raciais, História e gênero, História, memória e sensibilidades. Atualmente é professora de História efetiva da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF/GDF). Link para currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9327358239672893.

ÍNDICE REMISSIVO

A

B

C

D

E

P

R

S

T

EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA DA PESQUISA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS 2

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2021

EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA DA PESQUISA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS 2

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2021